

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**  
**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих**

**Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко,  
Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима**

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД  
ДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ  
У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ:  
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА**

Монографія

Кіровоград-2014

УДК 378.147(100): 37.013.74  
ББК 74.584 (10)  
К 63

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України 23 грудня 2013 р., протокол № 10.*

**Рецензенти:**

*М. М. Марусинець — доктор педагогічних наук, професор;*

*О. І. Огієнко — доктор педагогічних наук, професор.*

К 63      **Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика :** монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 280 с.  
ISBN 978-966-189-328-2

У монографії колективу відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України представлено результати цілісного наукового аналізу теоретичних основ та особливостей практико-орієнтованих підходів до імплементації компетентнісного підходу у підготовку і подальший розвиток педагогів для навчальних закладів різних рівнів освіти у зарубіжних країнах. Виявлено й проаналізовано ключові тенденції запровадження компетентнісного підходу до педагогічної освіти у зарубіжних країнах; розроблено концепції щодо формування професійних стандартів педагогічної освіти на основі компетентностей, а також розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів в умовах ВНЗ; представлено методики формування професійних стандартів на основі компетентнісного підходу, що передбачає розробку модульних програм, заснованих на діяльнісно-орієнтованих технологіях, а також оцінювання професійної компетентності за модульними програмами. Обґрунтовано перспективні напрями удосконалення вітчизняної системи неперервної педагогічної освіти у зв'язку із запровадженням компетентнісно-кваліфікаційних вимірів до побудови змісту освіти в умовах входження України до європейського освітнього й наукового простору.

УДК 378.147(100): 37.013.74  
ББК 74.584 (10)

ISBN 978-966-189-328-2

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2014  
© ТОВ «Імекс-ЛТД», 2014

# ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	5
<b>Розділ 1. ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА — ВИЗНАЧАЛЬНА СКЛАДОВА УСПІХУ РОЗВИТКУ ОСВІТИ</b> .....	9
1.1. Модернізація вищої освіти з позицій компетентнісного підходу .....	9
1.2. Концепція впровадження сучасних стандартів професійної освіти на основі компетентнісного підходу .....	31
<b>Розділ 2. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА</b> .....	50
2.1. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті. ....	50
2.2. Визначення вчительських компетентностей: наукова дискусія в європейському і світовому просторах .....	65
2.3. Компетентності вчителя і професійні стандарти: досвід країн ЄС .....	73
<b>Розділ 3. УТВЕРДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ І ВИМОГ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ</b> .....	82
3.1. Обґрунтування професійної компетентності вчителів у працях англійських науковців та педагогів .....	82
3.2. Розробка стандартів компетентності у кваліфікаційних оцінках учителів Великої Британії. ....	87
3.3. Впровадження компетентнісного підходу до підготовки вчителів середніх шкіл у Федеративній Республіці Німеччина .....	113
3.4. Розвиток професійної компетентності вчителів середніх шкіл у Федеративній Республіці Німеччина .	127

3.5. Проблема компетентності у підготовці учителів дошкільної освіти Федеративної Республіки Німеччини . . . . .	136
3.6. Розвиток громадянської компетентності вчителів в університетах країн Південної Європи (Греції, Італії та Іспанії) . . . . .	145
<b>Розділ 4. ПЕРСПЕКТИВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВІТЧИЗНЯНУ ПЕДАГОГІЧНУ ОСВІТУ . . .</b>	<b>202</b>
4.1. Особливості розробки модульних програм, заснованих на діяльнісно-орієнтованих технологіях . .	202
4.2. Методика оцінювання компетентності в реалізації модульного навчання . . . . .	210
<b>ПІСЛЯМОВА . . . . .</b>	<b>227</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ . . . . .</b>	<b>235</b>
<b>ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК . . . . .</b>	<b>247</b>
<b>ДОДАТКИ . . . . .</b>	<b>249</b>

## ПЕРЕДМОВА

Цілеспрямоване входження України у світову спільноту, модернізація міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів майбутнього світоустрою вимагає від менеджерів вищої освіти поетапно реалізовувати складові наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, де виразною ознакою її змісту є розбудова на основі компетентнісного підходу, що зумовлено кількома причинами:

- по-перше, переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення студентами знань та предметних умінь і навичок (мета так званої «знаннєвої педагогіки»), а й формування умінь вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини;
- по-друге, упровадженню моделі особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу як оновленої парадигми освіти, яка передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу, носієм двох груп якостей через умінь навчатися та бажання вчитися, що можливе за умови, з одного боку, оволодіння ним продуктивними (загальнонавчальними) уміньми і навичками та розгорнутою рефлексією, а з іншого — сформованості позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, її результату, самореалізації особистості;
- по-третє, актуалізацією глобалізації усіх сфер життєдіяльності особистості і суспільства в умовах загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу, що вимагає від вищої школи надати молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці;
- по-четверте, необхідністю опанувати мистецтвом швидких трансформаційних змін у освітніх системах як у локальному (регіональному, національному) середовищі, так і глобальному просторі.

Науково обґрунтоване вирішення зазначених проблем детермінує переосмислення цілей підготовки майбутніх фахівців, її реалізацію через компетентнісний підхід як важливого засобу модернізації змісту вищої освіти.

Зазначимо, що поняття «компетентнісна освіта» (Competency — Based Education) виникло у США наприкінці 80-х — початку 90-х років XX століття, підґрунтям якого стали вимоги бізнесу і підприємництва щодо випускників вищих навчальних закладів стосовно їх невпевненості і браку досвіду при інтеграції та застосуванні знань

у процесі прийняття рішень у конкретних ситуаціях. Проте не у США, а у Великій Британії концепція компетентнісно-орієнтованої освіти з 1986 року була взята за основу національної системи розвитку кваліфікаційних стандартів, насамперед у педагогічній галузі, і отримала офіційну підтримку керівництва. Відтак, вже у 1997 році в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (DeSeCo).

Протягом останніх 25 років ґрунтовна дискусія навколо проблем забезпечення гармонійної взаємодії людини з інформаційно-технологічним суспільством, що швидко розвивається, надання їй знання, уміння та компетентності, розгорнулася перш за все у США, Канаді, Новій Зеландії, країнах ЄС, Росії, Україні та інших державах. Ці питання постали у центрі уваги міжнародних організацій, що працюють у сфері освіти, а саме: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Ради Європи, Організації європейського співробітництва та розвитку, Міжнародного департаменту стандартів та ін. При цьому, основним пріоритетом діяльності Програми розвитку Об'єднаних Націй є сприяння реалізації Цілей розвитку тисячоліття ООН, затверджених на саміті 2000 року, де важливим компонентом стало запровадження проекту «Освітня політика та освіта “рівний — рівному”» (ПРООН), у рамках якого зніційовано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти на основі компетентнісного підходу та формування у молоді ключових компетентностей.

Концептуальні основи щодо реалізації компетентнісного підходу в умовах формування глобального інноваційного суспільства із збереженням досягнень та традицій національної вищої освіти, врахуванням державного стандарту і складових галузевої компоненти державних стандартів вищої освіти, регіональних особливостей при підготовці фахівців із впровадженням ступеневої структури освіти закладені в положеннях Сорбонської, Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Бергенського, Лондонського, Празького, Львівського комюніке Європейської Комісії.

Ці питання є ключовими у вітчизняних нормативних документах у галузі розвитку національної вищої освіти, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір; комплексі нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти, Концепції гуманітарного розвитку України до 2020 року, Указах Президента України «Про затвердження Держав-

ної цільової економічної програми “Створення в Україні інноваційної інфраструктури на 2009-2013 роки”», «Про затвердження Державної цільової соціальної програми “Молодь України на 2009-2015 роки”»; рішеннях підсумкових колегій Міністерства освіти і науки України тощо.

Компетентнісний підхід в системі вищої та загальної середньої освіти є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців — І. Драча, І. Бабина, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гавришак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та ін.

Характеристику компетентнісного підходу знаходимо у дослідженнях учених Росії, зокрема: М. Авдєєвої, В. Байденко, В. Болотова, Е. Бондаревської, В. Введенського, Н. Вовнової, А. Войнова, А. Вербицького, Г. Дмитрієва, Д. Іванова, І. Зимньої, В. Краєвського, С. Кульневич, В. Ландшеер, К. Митрофанова, А. Петрова, В. Серікова, О. Соколової, Е. Тетюниної, А. Хуторського та ін.

Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту і якості вищої освіти компетентнісний підхід розглядається значною частиною зарубіжних дослідників, серед яких найбільш відомі Дж. Равен, Дж. Боуден, С. Маслач, М. Лейтер, Е. Шорт, Е. Тоффлер, Р. Уайт, А. Бермус, Р. Хайгерті, А. Мейхью та ін.

Компетентнісно-орієнтована освіта як складна, багатоаспектна проблема, що розглядається в основному через призму ключових понять і механізмів, упроваджуваних у психолого-педагогічну теорію і практику освіти, у т. ч. вищої школи, не є достатньо дослідженою. Оскільки компетентність і компетенція є інтегральною характеристикою вихованця дошкільного виховного закладу, учня школи, студента вищого навчального закладу як особистості, а, відтак, майбутнього фахівця, які формуються у процесі навчально-виховного процесу в системі освіти і здобуті ним на високоякісній основі знання, уміння, навички перестають бути «символічним капіталом», то пріоритетним у цих дослідженнях стає питання розробки основних підходів до управління як цими знаннями, так і щоденно збагачуваною інформацією для вирішення конкретних соціальних, професійних завдань, у яких можуть проявитися і реалізуватися компетентності.

Мета дослідження полягає у переосмисленні значимості компетентнісно-орієнтованої підготовки педагогів у вищій школі в умовах модернізації освіти через призму створення умов і самореалізації кожної особистості, яка формується в умовах лібералізації економіки, демократичних перетворень в Україні, а, відтак, визначення основних проєкцій та підходів до управління цим процесом. Науково обґрунто-

ване вирішення зазначених проблем детермінувало переосмислення в питаннях модернізації вищої освіти у контексті Болонського процесу. У матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що використання терміна «компетентність» або «компетенція» для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ВНЗ. Це зрушення означає трансформацію системи вищої, зокрема й педагогічної, освіти у напрямі більшої адаптації до ринку праці у довгостроковій перспективі.



## **Розділ 1. ПРОБЛЕМА КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА — ВИЗНАЧАЛЬНА СКЛАДОВА УСПІХУ РОЗВИТКУ ОСВІТИ**

### **1.1. Модернізація вищої освіти з позицій компетентнісного підходу**

В умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації освіта все більше позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін. Одночасно масштабні суспільні зміни та модернізація освіти становлять нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців. У цьому контексті особлива увага науковців приділяється з'ясуванню сутності компетентнісного підходу, який в останній час набуває значного поширення у практиці зарубіжної і вітчизняної підготовки у вищій школі.

Постійно зростаючі вимоги ринку праці, стрімкі технологічні зміни, глобалізація, зростання академічної та трудової мобільності потребують використання компетентнісного підходу у формуванні готовності майбутніх учителів до вдосконалення професійного рівня, що є необхідною умовою і пріоритетним напрямом модернізації системи вищої педагогічної освіти. Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки у процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, які можна виміряти.

Систему компетентностей в освіті складають наступні: ключові — тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; загальногалузеві — їх студент набуває впродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі; предметні — їх студент набуває впродовж вивчення того чи іншого предмета протягом усього періоду навчання у ВНЗ.

На думку багатьох науковців та експертів, створення умов для набуття необхідних компетентностей впродовж усього життя сприятиме: продуктивності та конкурентності людини на ринку праці; розвитку вміння адаптуватися в мінливому світі.

Сучасні європейські освітні системи охоплені ідеями компетентнісного підходу — від школи до університету. В основі цього підходу

лежить нове бачення кінцевих освітніх цілей. Компетентнісний підхід зміщує освітню мету у бік мобілізації знань, які учень або студент у змозі зрозуміти і сприйняти, навчає мислити і діяти в соціальному середовищі. Переважна більшість педагогів-науковців й освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках компетентнісного підходу. Упродовж останніх років серед української педагогічної громадськості, вчених, практиків, на сторінках педагогічної преси і навіть у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, ведеться гостра дискусія щодо термінологічного позначення компетентностей.

Адже зрозуміло, що перш ніж говорити про запровадження компетентнісного підходу у практику навчання в національній школі, необхідно розібратись у сутності ключових понять і положень такого підходу. У науці відомі спроби структурувати означені поняття, хоча однастайності у поглядах не спостерігається. Наприклад, для одних дослідників компетентність — це єдність когнітивного, предметно-практичного і особистого досвіду; інші в її структурі виокремлюють мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти. Як бачимо, проблема дефініції зводиться до їхньої чисельності й відсутності загальноприйнятої дефініції. Вона зовсім не означає заперечення нової якісної характеристики освіти взагалі й вищої освіти зокрема.

Саме поняття «компетентнісна освіта» виникло в США у процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Воно ґрунтується на практично кращому досвіді і стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу. Дослідник цієї проблеми Дж. Равен з цього приводу пише: «Незвичайною в цьому підході була спрямованість турботи та зусиль викладача. На відміну від більшості своїх колег вчителька, яка працювала з класом, не переймалася занадто виконанням програми (і за змістом, і за термінами). Замість цього її увага була зосередженою на компетентностях, що їх учні могли набути, виконуючи ту чи іншу роботу. Ці компетентності містили стандартні шкільні навички: читання, письмо, орфографію та лічбу. Проте, вони передбачали також пошук інформації, необхідної для досягнення мети (таку інформацію частіше треба було шукати в процесі безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми, а не читаючи книжки), винахідливість, уміння переконувати, керувати (лідерство) тощо».

Термін «компетентність» вперше з'явився в статті Крейга Ландберга в 1970 році під назвою «Планування Програми розвитку адміністраторів». Цей термін був ще раз використаний у 1973 році доктором філософії Девідом Мак-Клеландом в семінарській роботі «Тестування

зادля виявлення компетентності, а не розумових здібностей». З того часу термін набув популярності.

Основна суперечка, як стверджує відомий український учений, професор НАПН України В. Луговий, точиться навколо того, яке слово або слова (компетентність чи компетенція) найбільш точно відображають суть компетентностей. Тут виявляється, зазначає він, принаймні три позиції, які полягають у використанні таких термінів:

- 1) «компетентність»,
- 2) «компетенція» і
- 3) «компетентність» (як інтегральна), що складається з «компетенцій» (диференціальних).

Доцільним є розуміння цих двох зазначених слів у спосіб, як вони інтерпретуються в англо-українському словнику, виданому в Едмонтоні (Канада). За цим джерелом слова «competence» і «competency» в англійській мові вважаються повністю тотожними. Проте, обидва вони однаково мають два основні значення:

- 1) спроможність;
- 2) правомочність.

Словник співвідносить із «competence» («competency») у першому значенні українське слово «компетентність», а у другому значенні — «компетенція». На таке роздвоєння значення словник вказує для слова «competent». Наведене тлумачення узгоджується з роз'ясненнями англійських джерел. У сфері освіти, останнім часом, інтенсивно досліджують проблеми, які пов'язані з впровадженням компетентнісного підходу у системі професійної підготовки фахівців.

Серед них найбільш вагомими напрацюваннями мають ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів та ін. При цьому, основним пріоритетом діяльності Програми розвитку Об'єднаних Націй є сприяння реалізації цілей розвитку тисячоліття ООН, затверджених на саміті 2000 року, де важливим компонентом стала реалізація проекту «Освітня політика та освіта “рівний — рівному”» (ПРООН), у рамках якого зініційовано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти та формування у молоді ключових компетентностей.

Аналіз компетентнісного підходу в країнах Європейського Союзу свідчить, що під таким підходом розуміють побудову освітнього процесу з позицій розвитку особистості, через мотивацію її саморозвитку.

Так, словник іноземних слів розкриває поняття «компетентний» як такий, що володіє компетенцією — колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: competent (франц.) — компетентний, правомірний; competens (лат.) — відповідний, здібний; competence (англ.) — здібність (компетенція). У більшості зарубіжних досліджень останніх

років (К. Біліш, М. Лінард, Б. Рей, Л. Тюркл, М. Йорас та ін.), поняття «компетенція» трактується не як набір здібностей, знань та вмінь, а як здібність чи готовність мобілізувати усі ресурси (організовані в системі знання та вміння, навички, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення. Експерти програми DeSeCo визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. Ця схема є прикладом побудови внутрішньої структури компетентності, орієнтованої на потреби.

Грунтовним науковим підходом відзначається розгляд поняття «компетентності» Міжнародною комісією Ради Європи, якою було сформульовано перелік ключових компетенцій з використанням логічно визначеного ряду: вивчати — шукати — думати — співпрацювати — діяти — адаптуватись. При цьому, перелік восьми ключових компетенцій для навчання упродовж життя, якими повинен володіти кожний європейець, визначені як робочою групою з підготовки звіту Європейській раді в Стокгольмі, так і Єврокомісією, що включає:

- навички рахування та письма / компетенція в галузі рідної мови;
- базові компетентності в галузі математики, природничих наук та технологій / математична і фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції;
- іноземні мови / компетенція у сфері іноземних мов;
- використання інноваційних технологій / або інформаційні та комунікаційні технології / комп'ютерна компетенція;
- здатність та уміння навчатись / навчальна компетенція;
- соціальні навички / міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція;

- підприємницькі навички / компетенція підприємництва;
- загальна культура та етика / культурна компетенція.

Узагальнивши здобутки європейських і вітчизняних учених, учасники робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта “рівний — рівному”», запропонували орієнтовний перелік із 7 ключових компетентностей:

- уміння вчитися;
- загальнокультурна;
- громадянська;
- підприємницька;
- соціальна;
- компетентності з ІКТ;
- здоров’язберігаюча.

В Україні серед ключових компетентностей, які сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу, є: навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська.

У сучасній науково-педагогічній літературі під «компетентністю» мають на увазі: здатність приймати рішення; особистісні якості до забезпечення необхідного результату на робочому місці; сукупність індивідуальних здатностей, необхідних для виконання професійних обов’язків; володіння людиною відповідною компетенцією та ставлення до предмету діяльності; інтегральну якість особистості, що проявляється у здатності та готовності до діяльності.

Компетентність характеризує здатність людини (фахівця) реалізувати свій людський потенціал для професійної діяльності. Компетентність фахівця з вищою освітою — це виявлені ним на практиці прагнення й здатність реалізовувати свій потенціал (знання, уміння, навички, досвід, особистісні якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значимість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення.

І. Зязюн зазначає: «Компетентність суб’єктизується в компетенції». Феномен компетентності / компетенції викликаний до життя, відмічає він, об’єктивними факторами. Проблема ж визначень — це скоріше проблема його суб’єктивної інтерпретації.

Таким чином, компетенція та компетентність є взаємодоповнюючими та взаємообумовлюючими поняттями. Компетентність, як і компетенція, є інтегральною характеристикою особистості, здобутими нею якостями, де узагальнюючою категорією двох понять виступає діяльність. Тобто компетенція є сферою відношень, що існують між

знанням та дією у практичній, професійній діяльності фахівця. Отже, без знань немає компетенції, проте не кожне знання і не в будь-якій ситуації проявляє себе як компетенція.

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетентний» означено так:

1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований;

2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний.

У словнику російської мови С. Ожегова поняття «компетентний» визначено як «знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; який володіє компетенцією». У тлумачному словнику сучасної російської мови значення слова «компетентний» таке: «обізнаний, визнаний знавець з певного питання; який володіє компетенцією, повноправний». Сучасний тлумачний словник російської мови так визначає слово «компетентний»: «який має ґрунтовні знання в якій-небудь галузі; знаючий. Заснований на обізнаності; вагомий, авторитетний. Який володіє компетенцією; правочинний».

Міжнародною організацією економічного співробітництва та розвитку професійна компетентність трактується як здатність, спроможність успішно відповідати вимогам або виконувати завдання (діяльність), що складається з когнітивних та некогнітивних компонентів.

Сучасні укладачі словників, практично всі, розмежовують поняття «компетентність» і «компетенція», поняття «компетентний» впливає безпосередньо з «компетенції».

Тлумачення поняття «компетентність» у різних словниках подібні, але для «компетенції» немає єдиного тлумачення. «Компетенцію» визначають як знання та уміння у певних галузях науки, культури, техніки, а «компетентність» — як реальний вплив цих знань і відповідних умінь у конкретній роботі.

Запровадження компетентнісного підходу в систему освіти веде до зміни самої процедури розроблення й формату побудови освітніх програм: трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу насамперед визначається принципово іншими принципами його відбору й структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу — набуття компетентностей.

Виокремлення й визначення компетенцій як підґрунтя для набуття компетентності у певній сфері призводять до зміни кінцевих результатів освітнього процесу — навчальних результатів, а саме від моделі «ЗУН — Знання, Уміння та Навички» ми переходимо до моделі «ЗВУ — Знання, Вміння, Установки», де останні символізують весь спектр поведінкових компетенцій (мотиви, риси, цінності, установки).

С. Шишов та В. Кальней поняття компетенції визначають через поняття здатності: «Компетенція — це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню». Дж. Равен також звертав увагу на те, що компетенції — це мотивовані здатності.

І. Галяміна вважає, що «компетенція — це здатність і готовність застосовувати знання і вміння при розв'язанні професійних завдань у різноманітних сферах — як у конкретній галузі знань, так і в галузях, слабо пов'язаних з конкретними об'єктами, тобто це здатність і готовність проявляти гнучкість у мінливих умовах ринку праці». В. Байденко **констатує, що «компетенція — це здатність робити щось добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види діяльності й робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій і т.д.»**.

С. Бондар подає таке означення компетенції: «Компетенція — це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів».

«Певною мірою компетенції й компетентності використовуються, — зазначає Стівен Адам, — у зв'язку з результатами навчання. Компетенція може в широкому значенні відноситися до здібностей, умінь, можливостей, навичок, розуміння тощо. Компетентна людина — це особистість із відповідними навичками, знаннями, вміннями й можливостями».

Останнім часом серед української педагогічної громадськості точиться жвава дискусія щодо питань запровадження компетентнісного підходу в національну систему освіти. Розглянуто основні положення щодо нинішнього стану питання, зокрема в офіційних документах, які визначають освітню політику України. Варто зазначити, що послідовного компетентнісного підходу в Державних стандартах не відбито й не орієнтовано зміст освіти та навчальних програм на набуття студентами компетентностей як найважливішого результату навчання. Однак, готовність українських педагогів запровадити компетентнісний підхід у систему освіти певною мірою виявилась у роботі над оновленням Державного стандарту вищої професійно-технічної, початкової, базової та повної загальної середньої освіти.

Крім того, педагогічну громадськість широко залучали до обговорення поняття компетентностей та механізму впровадження компетентнісного підходу в освітню систему. Більшість українських пе-



дагогів, на думку О. Пометун, погодилась із трактуванням основних питань понять цього підходу, визначивши, що під терміном «компетенція» розуміється передусім коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. В межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати / набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності. Оскільки йдеться про процес навчання і розвитку особистості, що відбувається в системі освіти, то одним з результатів освіти й буде набуття людиною набору компетенцій, які є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя. Освітня компетентність як рівень розвитку особистості пов'язана з якісним опануванням змісту освіти. Це здатність здійснювати складні культуровідповідні види діяльності.

Термін компетенція, зазначає М. Головань, використовується також для позначення інтегрованої характеристики якості випускника, є категорією результату освіти у вигляді досвіду чотирьох типів:

- досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі знань;
- досвіду здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком;
- досвіду творчої діяльності у формі умінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях;
- досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій.

Як бачимо, у всіх наведених тлумаченнях компетенція трактується як сукупність знань, умінь, способів діяльності та особистісних якостей людини, що визначають її готовність до якісного розв'язання професійних завдань у певній сфері.

Компетентність — здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії. Таким чином, педагогічна компетенція розглядається одночасно в трьох сенсах:

1) як коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; коло повноважень, делегованих суб'єкту (посадовцю, органу управління, групі тощо);

2) як досвід, інформаційний ресурс, знання в певній предметній галузі, якими володіє суб'єкт;

3) соціально задана вимога до підготовки особи у певній сфері.

Якщо «компетенція» — процес фокусування освіти на впровадження компетентнісного підходу, то впровадження компетенції у компетентну діяльність можна уявити, на наш погляд, наступним чином (як приклад, візьмемо компетенції, якими повинен володіти керівник органу управління освітою) (Рис. 1.1.1).



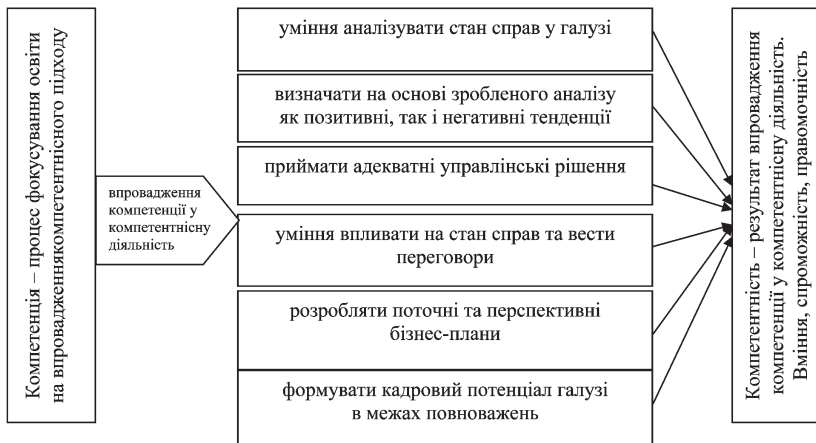


Рис. 1.1.1. Впровадження компетенцій у компетентнісну діяльність

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що компетентність є результатом впровадження компетенцій у компетентну діяльність. Компетентним можна стати, опанувавши певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

Отже, на нашу думку, компетентність — це результат набуття людиною компетенцій, які дають їй змогу якісно виконувати трудові функції, успішно засвоювати знання, взаємодіяти з іншими людьми в різних ситуаціях, швидко адаптуватися до змін у професійній діяльності, набувати соціальної самостійності.

Компетенції трактуються як ресурси, що використовуються людиною для здійснення діяльності в конкретній ситуації та такі, що мають когнітивну, досвідну і поведінкову складові, які актуалізуються в діяльності та конкретному організаційному контексті.

Компетентнісний підхід проголошено також одним із напрямів стратегії розвитку освіти в Росії, на що вказується в «Стратегії модернізації змісту загальної освіти». Під компетентностями в цьому документі розуміється здатність, спроможність учнів, студентів здійснювати складні культуро-доцільні види дій. Основними ідеями цього підходу російські науковці вважають:

- компетентність є ключовим, своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти; по-друге, в понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату»; по-третє, компетентність є інтегративною за природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової, соціальної тощо);

- не слід протиставляти компетентності знанням чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності, на думку російських вчених, ширше за поняття знання, уміння, навички; воно містить їх у собі. Як бачимо, цей висновок співпадає з нашим відносно того, що компетентність є результатом впровадження компетенції у компетентну діяльність. Хоча, зрозуміло, не йдеться про компетентність як про просту суму («знання — уміння — навички»), це поняття трохи іншого значеннєвого ряду.

Поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й вміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо; компетентності формуються в процесі навчання, і не лише в школі, але і під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії, культури, тобто шляхом неформальної та інформальної освіти. У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу залежить від загальної освітньо-культурної ситуації, у якій живе і розвивається особистість.

У роботах російських дослідників (В. Болотов, А. Хуторський, В. Серіков, І. Зімін та ін.) змістовий аспект поняття компетентності включає наступні складові:

- мотиваційну (готовність до прояву компетентності);
- когнітивну (володіння знаннями);
- діяльнісну (сформованість способів діяльності, технологічної письменності);
- аксіологічну (освоєння цінностей, ціннісне ставлення до професійної діяльності й особистого зростання).

Ю. Татур дає таке означення компетентності: «Компетентність спеціаліста з вищою освітою — це виявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення».

Ю. Татур у структурі компетентності виділяє п'ять аспектів:

- 1) мотиваційний;
- 2) когнітивний;
- 3) поведінковий;
- 4) ціннісно-смісловий;
- 5) емоційно-вольову регуляцію процесу і результат прояву.

Зарубіжні дослідники Р. Хайгерті та А. Мейхью розглядають будь-якого професіонала як носія шести типів професійних компетенцій, що становлять ядро (інваріант) професійної кваліфікації (компетентності), а саме: технічна компетенція; комунікативна компетенція; кон-

текстуальна компетенція (володіння соціальним контекстом, в якому існує професія); адаптивна компетенція (здатність передбачати і перетворювати зміни професії, пристосуватись до професійних контекстів, що змінюються); концептуальна компетенція; інтегративна компетенція (уміння мислити в логіці професії, розставляти пріоритети і вирішувати проблеми у відповідному професійному стилі).

У матеріалах «Вікіпедії» — вільної енциклопедії — термін компетентність «competence» трактується як вміння, спроможність, правомочність, дієздатність.

Компетентність іноді розглядається як така, що проявляється у дії, у ситуації та в контексті, які можуть відрізнитися, коли особі доведеться діяти наступного разу. У непередбачених випадках компетентні люди можуть реагувати на ситуацію відповідно до норм поведінки, які виявились успішними у попередньому досвіді. Для того, щоб бути компетентною, людина має бути спроможною інтерпретувати ситуацію в контексті і володіти репертуаром можливих дій або бути навченою репертуару можливих дій, якщо це відповідає ситуації. Компетентність з'являється з досвідом відповідно до здатності людини навчатися та пристосовуватися, адаптуватися.

Відомі російські педагоги В. Краєвський та А. Хуторський розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що «компетенція» в перекладі з латинської «competentia» означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетентність у визначеній галузі — це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі науковці вважають за потрібне ввести в обіг поняття «освітні компетенції як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує особистість під час навчання». Вчені зазначають, що загальноосвітні компетенції потрібні не для всіх видів діяльності, у яких бере участь людина, а тільки для тих, що охоплюють основні освітні сфери й навчальні предмети. Такі компетенції відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечувати комплексне досягнення його цілей.

На думку цих учених, введення поняття освітніх компетенцій у нормативний і практичний складники освіти дозволяє розв'язувати проблему, типову для російської вищої школи, коли студенти можуть добре опанувати необхідними теоретичними знаннями, але наражаються на значні труднощі в діяльності, що вимагає застосування цих знань для розв'язання конкретних завдань чи проблемних ситуацій. Як свідчить практика, аналогічна проблема існує і в українській вищій школі. Розглянемо спроби дати означення понять «компетенції» та «компетентності» у сфері освіти.

Так, у проєкті російського державного стандарту загальної освіти сформульовано означення компетенції як «готовності студента ви-

користувувати уміння і навички, а також способи діяльності в житті для розв'язання практичних і теоретичних завдань». Ключовим у цьому означенні є поняття «готовності» студента, яке означає «підготовлений до використання» знань і способів діяльності (діяльнісний аспект особи). Крім того, готовність передбачає також згоду, бажання що-небудь зробити, тобто включає аспекти умотивованості особи (сформованого внутрішнього спонукання) на виконання роботи. Освітня компетенція припускає засвоєння студентом невідокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, у якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер.

Як автори освітніх стандартів та інших директивних документів російської освіти В. Краєвський та А. Хуторський наголошують, що в комплексі освітніх компетенцій закладено додаткову можливість представити освітні стандарти системно, що допускає побудову чітких критеріїв для перевірки успішності їх засвоєння студентами. З погляду вимог до рівня підготовленості випускників, освітні компетенції є інтегральними характеристиками якості підготовки студентів, що пов'язані з їхньою спроможністю до цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь і способів діяльності стосовно визначеного міждисциплінарного кола питань.

Інші російські дослідники С. Шишов та В. Кальней вважають, що освітня компетентність — це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. Компетентність, на їхню думку, передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. Уявлення про компетенції змінює поняття «оцінки» та «кваліфікації», оскільки важливим стає не те, що в індивіда є внутрішня організація чогось (наприклад знань), а можливість застосування того, що є». Сучасні підходи до змісту освіти у зв'язку з компетентностями, на думку цих учених, полягають у тому, що треба уникати «знань як соціокультурної форми», змінюючи їх на інші культурні форми (наприклад, замінити знанняву форму роботи людиною на ритуально організовану й говорити про уклад чи досвід), тобто будувати простір так, щоб людина, рухаючись у ньому, переходячи від однієї форми організації спілкування до іншої, несла на собі у вигляді досвіду ці переходи, і обґрунтувати, що функціонально це краще, аніж мати «щось у голові». Треба відмовитись не від знань взагалі, а від знань «про всяк випадок», тобто перейти до іншого розуміння того, що є «знання як такі».

Компетентнісний підхід в освіті, в кінцевому підсумку, є приведення останнього у відповідність із новими умовами й перспективами, — це виникнення стратегічної установки освіти на адекватність.

Західні експерти підкреслюють важливість освітніх компетенцій у наступному:

- подальша прозорість академічних і професійних профілів для ступенів і навчальних програм, а також, підсилювання спрямованості на результати;
- розвиток нової студенто-центрованої парадигми, де студент — це споживач освітніх послуг;
- необхідність зосередження на управлінні знаннями;
- зростаюча проблема в освіті протягом всього життя з більш гнучкою організацією навчання;
- забезпечення найвищих рівнів працевлаштування;
- посилення європейського виміру вищої освіти;
- знання мови, більш придатної для консультацій із зацікавленими колами.

Орієнтація на компетенції сприяє досягненню більш високих стандартів якості освіти, поліпшенню працевлаштування. Працевлаштування повинно знаходити всіляке відбиття в навчальних програмах. Це залежить від типу працевлаштування: після завершення першого або другого ступеня.

Компетенції додають прозорості до ступенів у масштабах всієї Європи. Компетенції (предметні) для першого й другого ступенів дозволяють виробити європейські опорні стандарти, які можна вважати загальними, різноманітними і динамічними стосовно конкретних ступенів, а також для створення систем координат, що дозволяють прояснити й зробити більш зрозумілими зв'язок і характер кваліфікацій. Системи акредитації стають більш погодженими завдяки широкому консенсусу щодо результатів освіти й розвитку загальних структур кваліфікацій.

Під компетентнісним підходом, як вже відмічалось нами, розуміється метод моделювання результатів освіти як норм якості вищої освіти.

Отже, компетентнісний підхід дозволяє:

- перейти у вищій освіті від її орієнтації на відтворення знання до застосування й організації знання;
- покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування;
- поставити за основу міждисциплінарно-інтегровані вимоги до результату освітнього процесу;
- орієнтувати діяльність випускників на розмаїтість професійних і життєвих ситуацій.

На Болонському семінарі в Единбурзі (1-2 липня 2004) відзначалося, що результати освіти сфокусовані на досвіді й досягненнях студентів і більш точно відображають цінність кваліфікації як для самих студентів, так і викладачів, і роботодавців. При цьому результати навчання безпосередньо пов'язуються зі стандартами, з національними

механізмами забезпечення якості і з поліпшенням викладання, навчання й оцінювання.

З вище зробленого аналізу можна зробити висновок, що поняття «освітня компетентність» виступає як центральне в оновленні змісту навчання, оскільки має інтеграційну природу, об'єднує знання, практичну й інтелектуальну складові освіти. Компетентністний підхід в освіті ґрунтується, насамперед, на міждисциплінарних інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. Його варто розглядати як методологічну основу забезпечення цілей, змісту та якості освіти.

Нині системи освіти європейських країн при всій їх культурно-національній різноманітності і специфіці економічного розвитку характеризують дві тенденції, а саме:

- по-перше, перехід до професійних стандартів, що ґрунтуються на високих результатах;
- по-друге, системний опис кваліфікацій в контексті професійних концепцій.

З метою реалізації вказаних тенденцій створено відповідні Європейські організаційні структури з упровадження своєрідного «Європаспорта» — сертифіката, в якому зазначаються засвоєні студентом компетенції і кваліфікації, що пройшли процедуру взаємовизнання, а також доповнення європейського резюме спеціальним додатком з переліком освоєних спеціальних професійних і ключових компетенцій.

У статті М. Голованя «Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду» зазначається, що у роботах багатьох дослідників поняття «компетентність» використовується як в однині, так і у множині. Відомо, що відповідно до граматики української мови абстрактні поняття, які закінчуються на — ість, вживаються в однині. Вживання в однині чи множині може цікавити нас не тільки з позиції граматики, але, перш за все, — семантики. Практично, одним словом називається якість особистості, і загальна здатність / готовність, кінцевий результат, і компоненти, складові частини компетентності — групи компетентностей. Ми погоджуємося з позицією, що «розуміння філософської єдності цих понять зумовлює адекватне розв'язання цього питання. Адже можна в цілому підкреслити професійну компетентність людини, а можна виокремити конкретні складові, які найбільшою мірою її визначають».

Проаналізувавши в цілому зміст термінологічних позначень слів (компетентність і компетенція), з'ясуємо визначення поняття «професійна компетентність учителя».

Поняття «професіоналізм» у педагогіці почало використовуватися у 70-90-х роках XX століття. Спочатку таким терміном позначалися професійно значущі вміння, тобто вміння, якими володіє педагог і які

його відрізняють від представників інших професій. У сучасній педагогічній літературі цим терміном позначається, по-перше, високий рівень готовності до педагогічної діяльності, по-друге, здатність педагога на високому рівні здійснювати педагогічну діяльність, виявляючи свій особистісний інтелектуальний і творчий потенціал. Компетентність учителя, у сучасному розумінні, це — суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, спроможності, ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуро-доцільні види діяльності.

У процесі фахової підготовки вчителів при компетентнісному підході увага акцентується на практичну складову освіти, що передбачає необхідність використання знань при вирішенні нестандартних ситуацій у професійній діяльності. З позицій компетентнісного підходу, рівень освіти має визначатися здатністю фахівця розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду.

При використанні компетентнісного підходу у майбутніх фахівців повинні бути сформовані професійні компетенції, які забезпечать їм можливість після закінчення періоду навчання зайняти належне місце на сучасному ринку праці.

Професійні компетенції (загально-професійні — КЗП; спеціалізовано-професійні — КСП) можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (у разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та кваліфікаційною характеристикою професії працівника.

Таким чином, якщо «компетенція» трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, то «компетентність» розглядається як сформована якість, результат діяльності, «надбання» студента.

Аналізуючи впровадження українською освітою компетентнісного підходу, О. Овчарук констатує її переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника ВНЗ відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, в соціальній структурі.

Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника ВНЗ до успішної діяльності в різних сферах. Л. Парашенко вважає, що компетентнісний підхід спричиняє зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку у студентів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики.

Отже, основною ідеєю компетентнісного підходу є реалізація діяльнісного характеру змісту освіти, в результаті якої той, хто навчається, перетворюється з об'єкта на суб'єкт навчання, розвиває себе як особистість.

Професійну компетентність учителя необхідно розглядати як єдність таких складових:

- особистісна складова (етичні та соціальні позиції й установки, риси особистості спеціаліста);
- когнітивна складова (наявність системи педагогічних і спеціальних предметних знань);
- операціонально-технологічна складова (володіння методами, технологіями, способами педагогічної взаємодії, методами навчання даного предмета).

А. Маркова виокремлює у структурі профкомпетентності учителя наступні компоненти:

- спеціальний — володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальний — володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятними в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісний — володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальний — володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організовувати свою працю без перевантажень.

С. Іванова, узагальнивши всі запропоновані дослідниками підходи, прийшла до висновку, що структуру професійної компетентності вчителя на основі діяльнісного підходу становлять такі основні компоненти:

- спеціальний;
- соціальний;
- особистісно індивідуальний.

У свою чергу, спеціальний компонент поєднує науково-теоретичну, методичну та психологічну складові.

Науково-теоретична складова компетентності охоплює обізнаність у галузі навчального предмета, що викладається.

Методична складова компетентності передбачає певний рівень майстерності у галузі засобів формування знань, умінь, навичок, ставлень і ціннісних орієнтацій учнів.



Психологічна складова компетентності включає диференційно-психологічний компонент у галузі обізнаності з мотивів, здібностей, спрямованості студентів; рефлексію педагогічної діяльності або ауто-психологічний компонент.

А, відтак, професійна компетентність — це базова характеристика діяльності фахівця, яка включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти, і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення. У ВНЗ домінуючою є педагогічна компетентність, яка інтегрує її різновиди, які розкривають загальні здатності науково-педагогічного працівника до забезпечення навчально-виховного процесу, включаючи такі компетенції:

- 1) пізнавально-інтелектуальну;
- 2) діагностичну;
- 3) проектувальну;
- 4) організаторську;
- 5) прогностичну;
- 6) інформаційну;
- 7) стимулюючу;
- 8) оцінно-контрольну;
- 9) аналітичну;
- 10) психологічну;
- 11) соціальну;
- 12) громадянську;
- 13) комунікативну;
- 14) конфліктологічну;
- 15) рефлексивну;
- 16) професійно-правову;
- 17) творчу;
- 18) методичну;
- 19) дослідницьку та інші.

Дієвим засобом формування ключових компетенцій при цьому є педагогічні технології, які розглядаються як сукупність методів навчання через призму релевантних ознак освітніх результатів, їх дієвості при визначенні якості вищої освіти. А це:

- діагностично поставлені цілі із врахуванням вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, реалізації освітньо-професійної програми, виконання навчального плану при підготовці фахівців за визначеними галуззю знань, напрямом, спеціальністю, обраною спеціалізацією;
- орієнтація усього навчального процесу на гарантоване досягнення цілей, виконання завдань;

- постійний зворотній зв'язок у вигляді поточної і підсумкової оцінки проміжних і кінцевих результатів знань, умінь, практичних навичок випускника ВНЗ із застосуванням систематизованих критеріїв факторно-критеріального аналізу, засобів діагностики;
- відтворюваність навчального циклу упродовж життя, його інваріантність стосовно суб'єктів освітнього простору і виробництва;
- створення системи управління вищого навчального закладу, визначення ролі та порядку запровадження важелів управління якістю освіти із врахуванням типу ВНЗ у контексті Болонського процесу.

На основі зазначених технологій визначимо рівні професійної компетентності вчителя:

- низький рівень, коли вчитель не вміє пристосовувати виклад навчального матеріалу до особливості аудиторії. Мету занять визначає стихійно, без урахування підготовленості учнів. Навчально-методичну літературу використовує мінімально. Переважають традиційні методи одностороннього пояснення, учні пасивно сприймають інформацію. Елементи організаційної структури уроку не обґрунтовані, не чіткі;
- середній рівень — вчитель володіє стратегією навчання учнів ЗУНам за розділами курсу. Мета і завдання діяльності обґрунтовані. Переважають традиційні методи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності. Активізація діяльності учнів здійснюється без глибокого дидактичного обґрунтування;
- достатній — володіє стратегією компетентнісного підходу. Мета уроку формується у діяльнісній формі. Чітко визначає етапи уроку, форми і методи навчально-пізнавальної діяльності відповідно до етапів. Зміст, методи, прийоми за технологією навчання відповідають меті та змісту уроку. Вміло використовує різні моделі (пасивна, активна, інтерактивна) навчання. Може формувати предметну компетентність учнів. Використовує діяльнісний, диференційований та особистісно орієнтований підхід;
- високий — володіє стратегією компетентнісного підходу. Мета уроку формується у діяльнісній формі. Чітко визначає етапи уроку, форми і методи пізнавальної діяльності відповідно до етапів. Зміст, методи, прийоми та технології навчання відповідають меті та змісту уроку. Вміло використовує різні моделі (пасивна, активна, інтерактивна) навчання. Може засобами навчального предмета формувати в учнів ключові, загальнопредметні та предметні компетентності. Використовує діяльнісний, диференційований та особистісно орієнтований підхід.

Сучасний компетентнісно-спрямований урок, на наш погляд, повинен будуватися за наступним алгоритмом:

- 1) конкретизація загальної мети (цілі) уроку (визначення предметної та ключової (ключових) компетентностей до конкретного уроку);
- 2) поділ змісту модуля на навчальні ситуації залежно від структури змісту — теоретичні знання, способи діяльності, вміння;
- 3) формулювання цільового завдання до кожної навчальної ситуації;
- 4) вибір методів навчання, адекватних цільовим завданням за їх дидактичними функціями (засвоєння, формування, узагальнення) та змісту навчального матеріалу (теоретичний, емпіричний чи практичний);
- 5) вибір форм організації навчальної діяльності учнів (індивідуально-самостійна, парна, групова, загальнокласна, фронтальна чи їх оптимальне поєднання) відповідно до змісту та методів роботи.

Виходячи з умов запровадження у навчальних програмах та стандартах компетентнісної освіти, вітчизняні заклади післядипломної педагогічної освіти повинні поступово переходити від «підвищення кваліфікації» до «розвитку професійної компетентності» вчителя.

Якщо підвищувати кваліфікацію можна було виходячи із засад педагогіки, розвиток професійної компетентності вчителя передбачає організацію та самоорганізацію навчальної роботи слухачів на андрагогічних та акмеологічних засадах.

Вимоги до компетентності з окремих професійних видів діяльності формують еталонні критерії для оцінки результатів навчання у формі професійних та освітніх стандартів. Ці результати, у свою чергу, слугують базою для розробки навчальних програм, навчальних планів, оцінки, розробки методики викладання / навчання та, у кінцевому підсумку, для визначення необхідних фінансових та матеріальних ресурсів.

Освітні кваліфікації надають в освітній сфері за освітніми стандартами. Професійні кваліфікації — у професійній сфері за професійними стандартами. Нині чинні такі кваліфікації: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр, кандидат наук, доктор наук — це освітні кваліфікації, вони потребують спеціальної підготовки. А розряди, категорії, ранги, чини, звання тощо, які отримують працівники в процесі професійної діяльності, — професійні кваліфікації. Роботодавець може в окремих випадках делегувати право навчальному закладу одночасно з освітньою кваліфікацією надати первинну професійну. До речі, цей факт, як зазначає В. Луговий, має бути відображений в додатку до диплома європейського зразка, наприклад: випускник завершив бакалаврську підготовку в універси-

теті, при цьому він отримав освітню кваліфікацію бакалавра із зазначенням напрямку (скажімо, економічного), а присудження йому закладом ще й кваліфікації менеджера, економіста чи бухгалтера є актом надання професійної кваліфікації.

Отже, у цьому випадку бакалавр (за напрямом) — освітня кваліфікація, натомість менеджер, економіст, бухгалтер — професійна кваліфікація, проте, первинна, оскільки за нею будуть наступні в процесі кар'єрного розвитку працівника. Або науковий ступінь доктора (наук) за світовим розумінням — освітня (академічна), а вчене звання професора — суто професійна кваліфікація.

Перехід до навчання та підготовки фахівців на основі компетентності також передбачає необхідність організаційних, управлінських та фінансових змін у національній системі навчання та професійній підготовці. Наразі загальновизнаною є взаємозалежність між професійною компетентністю людських ресурсів та рівнем конкурентоспроможності і продуктивності окремої країни. Оновлений зміст освіти зможе перевести поточні проблеми професійної підготовки у площину стратегічних можливостей, які полягають:

- у створенні системи забезпечення якості, що відповідає міжнародним вимогам;
- у модернізації системи управління та менеджменту;
- в оптимізації системи фінансування.

У контексті вказаних стратегічних завдань сучасна вища освіта України має поступово трансформуватися у сферу соціальних послуг, що надаються в умовах ринкової економіки. Вона повинна задовольняти вимоги особистості та роботодавців, діяти в умовах зростаючої конкуренції серед постачальників послуг, беручи до уваги виробничі потреби, діяти в умовах дефіциту людських та матеріальних ресурсів. Вища школа покликана готувати фахівців такої кваліфікації, яка б задовольняла поточні та перспективні соціально-економічні потреби країни в людських ресурсах. Ці потреби мають бути виражені у нормативних стандартних термінах, які б відображали:

- потреби у навчанні упродовж життя;
- потреби споживачів (держави та роботодавців).

Зазначені потреби мають бути відображені у професійних (галузевих) стандартах, заснованих на компетентності. Державний освітній стандарт, відповідно до компетенцій, є втіленням предметних й універсальних компетенцій, встановлених у співробітництві розроблювачів стандартів із представниками різних спеціальних груп (з використанням коректних методів аналізу ринків праці, думок і запитів роботодавців, випускників і професорсько-викладацького складу). Компетентнісний підхід передбачає, що стандарти вищої професійної освіти виступають передусім як освітні стандарти результату освіти.

Сам компетентнісний підхід є методом моделювання й проектування результатів освіти та їхніх відображень у стандарті.

Зарубіжний досвід свідчить, що розвинуті країни світу ведуть цілеспрямовану і послідовну роботу щодо формування цілісної системи забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку, в основі якої створення конструктивних механізмів взаємодії сфери трудових відносин і сфери освіти, одним з яких, за свідченням науковців, є професійний стандарт. Стандарт — це загальний опис робочих функцій, які повинні практикуватися в рамках певної спеціальності, а також представлення відповідних знань і навичок.

У класифікаторах ринку праці, що використовуються для розробки професійних стандартів та кваліфікаційних профілів у країнах ЄС, галузі професійної діяльності не відповідають видам економічної діяльності або секторам. Класифікатори не дублюють Міжнародну стандартну класифікацію занять (ISCO). Отже, класифікація, що використовується для розроблення стандартів, є умовним конструктом професійних стандартів, що лежать в основі формування кваліфікацій. Проведений нами аналіз довів, що в класифікаторах сфер праці економічно розвинутих країн Європи не існує розподілу на професії робітників і посади службовців, сфера професійної діяльності описується з точки зору вимог до виконання функцій, встановлених роботодавцем. У подальшому функції одного розділу і рівня кваліфікації групуються для формування вимог до кваліфікації й освітніх програм у відповідній сфері професійної діяльності. Таким чином, професійні стандарти формуються за функціональним принципом. Згідно з положеннями Державної системи стандартизації України (ДСТУ 1.0-2003), Законом України «Про вищу освіту» встановлено, що до системи стандартів вищої освіти належать: державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти, стандарти вищої освіти ВНЗ.

Державний стандарт вищої освіти охоплює перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями і напрямками та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційними рівнями; вимоги до освітніх рівнів вищої освіти і до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти.

Галузеві (професійні) стандарти вищої освіти ґрунтуються на державному стандарті та є системою нормативних (освітньо-кваліфікаційні програми підготовки, освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників ВНЗ та засоби діагностики якості вищої освіти) документів за певними напрямками підготовки та спеціальностями фахівців з вищою освітою.

Стандарти вищої освіти вищого навчального закладу запроваджені з метою врахування вимог до особливостей підготовки фахівців з відповідних спеціалізацій та мобільності системи підготовки фахівців щодо задоволення вимог конкретного замовника.

Стандарти вищої освіти вищого навчального закладу містять перелік спеціалізацій за спеціальностями, варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників ВНЗ, варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки, варіативні частини засобів діагностики якості вищої освіти, а також навчальні плани та програми навчальних дисциплін.

Отже, система стандартів вищої освіти — це комплекс вимог з боку суб'єктів системи освіти (особистості, суспільства, держави, професійних та академічних структур, товариств тощо) до змісту, обсягу і рівня якості вищої освіти та її складової — професійної підготовки випускників. Освітній стандарт виконує роль нормування змісту освіти, її якості, виступає моделлю, що впорядковує освітній простір.

Стійка тенденція інтеграції педагогіки з іншими науковими дисциплінами спонукала до формування міждисциплінарного простору з моделювання освіти, результатом якого стало розроблення та реалізація у практичній діяльності освітніх стандартів.

Освітній стандарт спрямований на забезпечення як фундаментальної підготовки, так і професіоналізму в подальшій діяльності випускника. Основними компонентами для його розроблення є вимоги до рівня освіти, професійної кваліфікації працівника, способів та алгоритмів виявлення професійних знань, а також ключової компетентності.

Стандарт вищої освіти — сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання.

Професійні (галузеві) стандарти спрямовані на практичне використання отриманих знань у навчальному закладі майбутнім фахівцем та успішної його адаптації на робочому місці чи посаді. Основними компонентами для їх розроблення є ключові кваліфікації, компетенції, вимоги до знань, умінь, відповідальності.

За чинними нормативними документами вищої освіти, зокрема за Постановою Кабінету Міністрів від 13.12.2006 р. № 1719 «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра», нині розмежовуються поняття — «галузь знань» і «напрямок підготовки». Під поняттям «галузь знань» розуміють прогностичну сферу практичної діяльності майбутнього професіонала в певній сфері виробництва чи науки. Тобто майбутній випускник має оволодіти певною сукупністю галузевих когніцій (знань). «Галузь знань» передбачає «напрямок підготовки», який розуміємо як сферу угруповання, спрямованість конкретної професійної діяльності майбутнього фахівця в окремій галузі знань. У межах «напряму підготовки» фахівець отримує певну спеціальність, яка відображає особливі узагальнені об'єкти

діяльності, виробничі функції і предмети діяльності та визначає більш вузьке коло робіт у межах напрямку.

За цих умов домінуючим в освіті стає формування здатності фахівця на основі відповідної фундаментальної освіти перебудовувати систему власної професійної діяльності з урахуванням соціально значущих цілей та нормативних обмежень — тобто формування особистісних характеристик майбутнього фахівця. Якщо визначити за головною мету діяльності системи вищої освіти підготовку такого фахівця, то процес навчання доцільно організовувати таким чином, щоб забезпечувався всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця. Засобом формування особистості при цьому стають освітні технології, продуктом діяльності — особистість випускника вищого навчального закладу, який має бути компетентним не лише в професійній галузі, але й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості, бути компетентним при вирішенні будь-яких завдань (задач), які ставить перед ним життя.

Таким чином, перехід до нового покоління галузевих стандартів вищої освіти (ГСВО), на основі компетентнісного підходу, є необхідним етапом на шляху реформування системи освіти в Україні.

Застосування компетентнісного підходу до створення галузевих стандартів вищої освіти у жодному разі не замінює традиційну для вітчизняної освіти систему «Знання, Уміння, Навички», а створює передумови для більшого та гнучкішого наближення результатів освіти до потреб та вимог ринку праці, подальшого розвитку освітніх технологій.

Застосування компетентнісного підходу до розробки ГСВО формує нову систему діагностичних засобів із переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності в цілому.

Таким чином, результати формування системи компетенцій є одним із ключових моментів оцінки якості знань. Мова йде про вдосконалення освітніх технологій на основі постійної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Результати освіти — це очікувані й вимірювані конкретні досягнення студентів (випускників), які визначають, що здатний робити студент (випускник) по завершенні всієї або частини освітньої програми.

## **1.2. Концепція впровадження сучасних стандартів професійної освіти на основі компетентнісного підходу**

Сучасний підхід до якості навчання не повинен обмежуватись лише контролем якості на етапі випуску студентів, а має забезпечуватись на всіх етапах навчання. Такий підхід все більше практикується у системах навчання та підготовки на основі компетентнісного підходу.



Забезпечення якості процесу навчання включає в себе стандарт діяльності — нормативні вимоги (еталонні критерії), на основі яких може здійснюватися оцінка діяльності провайдерів навчання та підготовки, особливо для якості, яка визначається як «майстерність».

Критерії діяльності або стандарти можуть розроблятися:

- самостійно навчальними закладами для застосування у власній внутрішній системі забезпечення якості;
- зовнішніми агенціями забезпечення якості, які відповідають за систему освіти;
- міжнародними агенціями стандартизації для міжнародного застосування (наприклад, положення ISO 9000).

Незважаючи на те, хто розробляє стандарти якості, розробники визначають очікувану діяльність відповідних провайдерів послуг з навчання та підготовки, у яких запроваджено процедури забезпечення якості.

Кваліфікаційні стандарти та стандарти якості діяльності в рамках системи освіти на основі компетентнісного підходу є взаємопов'язаними між собою і невід'ємними частинами однієї і тієї ж системи забезпечення якості. Кваліфікаційні стандарти визначають нормативні вимоги до результатів навчання. Стандарти діяльності визначають нормативні вимоги до процесу досягнення цих результатів.

Компетентнісна природа обох стандартів визначає подібність їхніх структур та компонентів. Кожен стандарт діяльності може бути порівняний з блоком компетентності, який об'єднує елементи компетентності (завдання), що стосуються взаємозалежних галузей процесу надання послуг освіти.

Більшість елементів супроводжуються критеріями та описанням сфери застосування. Вони також визначають, які докази та приклади необхідні для підтвердження відповідності якості здійснюваної діяльності вимогам стандарту.

У рамках навчання та підготовки на основі компетентнісного підходу, заходи із забезпечення якості процесу навчання повинні забезпечувати повну відповідність результатів кваліфікаційним стандартам.

У той же час кваліфікаційні стандарти — це навчальні плани або програми. Вони чітко визначають вимоги до результатів навчання та надають еталонні критерії для їхньої оцінки, але не включають навчальні плани.

Провайдери освітніх послуг самі повинні потурбуватися про розробку навчальних програм, які допоможуть отримати саме такі результати навчання, які визначені кваліфікаційними стандартами. Ефективність програм визначається на основі того, чи відповідають випускники компетентнісній вимозі кваліфікаційних стандартів, чи ні.

Навчальні програми можуть бути розроблені як серія навчальних модулів, які тісно пов'язані з блоками компетентності кваліфікацій-



ного стандарту і забезпечують навчання, яке є фундаментом для отримання конкретних знань та навичок.

Якщо порівнювати Державні галузеві стандарти вищої освіти, які створено останнім часом в Україні із стандартами, що діють у розвинених країнах, то слід відмітити принципово інші підходи до їх розробки. Наприклад, американські стандарти поширюються не тільки на етап підготовки майбутніх учителів, а й на стажування та подальший професійний розвиток, кар'єру. Особливості такої побудови стандартів пов'язані, по-перше, з тим, що педагогічні коледжі, наприклад, при університетах США розраховані, як правило, на чотирирічний термін навчання, але звання вчителя й диплом про педагогічну освіту випускники отримують лише після дворічного стажування в школі та складання кількох екзаменів. По-друге, передбачено безперервний характер освіти, оскільки вона поширюється й на професійне зростання учителів.

Для змісту професійної підготовки американських педагогів магістерського рівня характерна як наявність традиційних фундаментальних дисциплін, так і запровадження новітніх міждисциплінарних курсів. Це дає можливість запровадження спеціалізацій у межах однієї магістерської спеціальності з урахуванням потреб регіону.

Такий підхід розробки стандартів, вважаємо, є цілком слушним і для української вищої школи, тому робота щодо осучаснення вітчизняних Державних стандартів має здійснюватися з урахуванням світових тенденцій.

В умовах стандартизованого характеру сучасних форм, зокрема в США, Великій Британії, Канаді, суттєвих змін зазнали форми та методи організації навчального процесу. У загальному обсязі підготовки студентів, зазначає професор Л. Коваль, окреслилася тенденція до скорочення лекційного фонду та збільшення часу на самостійну роботу. На лекціях, побудованих з урахуванням принципу випереджального навчання, розглядаються лише ключові проблеми курсу, найновітніші досягнення в конкретній галузі знань. Практичні і семінарські заняття з різних навчальних дисциплін наповнені формами і методами активного навчання. Найбільшої популярності набувають: метод проектів, проблемні медіатехнології, мікровикладання та ін.

У світовому освітньому просторі існують розбіжності в поглядах щодо професійної діяльності вчителя, а відповідно й до його фахової підготовки. Зокрема в англomовних країнах (США, Велика Британія, Канада) стандартизований характер сучасних реформ потребує формування в учителя готовності до їх втілення. Ставлення до вчителя в контексті реформування освітнього простору часто є різним: як до чинника якості освіти, а також як до провідного суб'єкта розв'язання цієї проблеми.

Провідною ідеєю першого підходу вважається стимулювання до підвищення якості професійної діяльності тільки через ринкові механізми конкурентної боротьби та звітності перед споживачем. У такому разі стандарти розглядаються як ще один із засобів тиску на вчителя. Другий підхід є досить поширеним у реформах 90-х років XX ст. та особливо на початку XXI ст.

Він передбачає формування в педагога активності, творчого ставлення до процесу реалізації освітніх змін, дає йому відчуття особистісному причетності не тільки до їхнього втілення, а й до створення, унаслідок чого він стає суб'єктом, а не об'єктом реформ. Представники такої позиції розробки стандартів педагогічну діяльність розглядають як необхідну умову самовдосконалення, набуття педагогічною професією повноцінного автономного статусу.

У країнах Європейського Союзу професії вчителя відводиться важлива роль, при цьому його підготовка залежить від традиційних аспектів їхньої професійної діяльності, а вчитель сприймається як інноватор, менеджер-організатор освітньо-виховного процесу: дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки.

Останнім часом у теорії та практиці педагогічної освіти як країн європейського, так і глобалізаційного освітнього простору відбувається своєрідна концептуальна переорієнтація та народжуються стереотипи нового образу вчителя XXI ст. у «триєдиності» таких його станів, як професіонал — інтелігент — громадянин своєї держави та світу.

Досвід професійної стандартизації у розвинутих країнах Європи розглядається нами в контексті окремих його найважливіших аспектів, тобто особливостей управління та організації процесу розроблення моделі професійного стандарту, реалізації компетентнісного підходу при формуванні структури та змісту професійного стандарту, зв'язку професійних стандартів та кваліфікацій.

Відомо, що кожна країна має свої законодавчо закріплені стандарти надання освітніх послуг громадянам, наприклад, в Законі України «Про вищу освіту» маємо цілий розділ, що присвячено зазначеному нами питанню.

Розглянемо три класифікації стандартів освітніх послуг, що надаються громадянам задля задоволення потреби людини:

- державні уявлення про стандарти;
- виклад системи освіти у баченні міжнародної стандартної класифікації освіти;
- європейські стандарти та рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти.

Зазначимо, що останні є саме рекомендаціями, розробленими для надання допомоги та визначення орієнтирів як для навчальних закладів при розробці власних систем забезпечення якості, так і для агенцій, що здійснюють незалежні перевірки. Для нас їх розгляд є концептуально важливим, адже наразі ми реформуємо свою систему освіти задля створення єдиного європейського простору і маємо бачити, чи відповідають наші стандарти стандартам, проголошеним в Європі.

Так, в документі проголошено, що метою стандартів є, перш за все, стимулювання розвитку ВНЗ, що провадять активну дослідницьку та освітню діяльність, останньою є також мета створення спільної системи поглядів щодо надання вищої освіти та забезпечення її якості в межах Європейського простору вищої освіти. Також, як справедливо зазначається в документі, дані стандарти сприяють створенню культури якості кожного окремо взятого навчального закладу, стимулюють його прозорість та відкритість щодо фінансування, підзвітності як державі, так і міжнародній спільноті, розробки та втілення нововведень, що приводять до якісно нових перетворень у царині розвитку освітніх систем та свідомості громадян, які прагнуть отримати освіту.

У міжнародних дискусіях виявляються певні розбіжності в трактуванні поняття «стандарт» щодо порядку його застосування. Так, наприклад, у глосарії Європейського фонду освіти зазначено, що професійні стандарти зазвичай використовуються для визначення того, що потрібно від людей на робочих місцях. Розходження між двома типами стандартів (професійні й освітні) усе більше розмиваються, тому що стандарти розробляються для того, щоб привести результати освіти й підготовки у відповідність із вимогами трудової галузі. Будь-який з них може використовуватися як кваліфікаційний стандарт.

Узагальнення досвіду ряду європейських країн дозволяє встановити загальні підходи до змісту професійних стандартів, які включають:

- професійний профіль підготовки: перелік дій, які повинні виконуватися, та їхня послідовність (самостійно або дотримуючись інструкцій) для успішної роботи в даній професії або виконання даного виду професійної діяльності;
- екзаменаційні вимоги: тут обумовлюється, які трудові операції мають бути засвоєні до кінця навчання або в його процесі, й встановлюється перелік мінімальних знань і навичок, які потрібно продемонструвати для успішної здачі іспитів (окрім того, в них також зазначено, як має проводитися іспит, тобто зміст усної й письмової частини іспиту);
- вступні вимоги: тут зазначено, яке посвідчення про отриману освіту / компетенції має бути представлено для того, щоб бути допущеним до вивчення відповідного курсу. У Німеччині,

наприклад, не потрібно представляти посвідчення про отриману освіту для того, щоб мати доступ до «дуальної системи» професійної освіти і навчання. Загалом, будь-хто може почати навчання в рамках даної системи освіти. Але це виключення. У більшості країн потрібно продемонструвати виконання певних обов'язків освітніх вимог;

- навчальний план: зроблено опис цілей навчання, теоретичного й практичного змісту навчання, а також структура й тривалість різних розділів і всього навчального курсу відповідно до діючого стандарту.

У багатьох країнах реформи професійної освіти проходять через процес змін, у відповідь на фундаментальні політичні, економічні і соціальні зміни, що викликають необхідність пошуку адекватних концепцій і підходів розв'язання проблем, пропонованих новими умовами розвитку. У даному контексті саме розробка сучасних, розрахованих на майбутнє стандартів професійної освіти вважається найбільш актуальним завданням.

Крім визначення змісту і структури, необхідні також відповідні методи розробки й впровадження нових стандартів. Загально визнано, що стандарти професійної освіти повинні розроблятися відповідно до потреб ринку праці, а не на основі пропозиції. «Ринок праці» є синонімом потреб різних секторів економіки й, особливо, потреб роботодавців у тому, що стосується конкретних робочих місць.

Ринок праці представляють, насамперед, роботодавці, профспілки й уряд. Якщо, як це відбувається в Росії, Україні й багатьох інших країнах, роботодавці й профспілки ще не організувалися, щоб сформулювати свої потреби в частині стандартів професійної освіти, уряд і його органи управління освітою змушені самі вирішувати важке завдання прогнозування потреб ринку праці. При цьому стандарти повинні бути розроблені таким чином, щоб вони були прийняті роботодавцями.

Практика деяких країн Центральної та Східної Європи відносно створення навчальних програм у галузі освіти і підготовки показує, що вони або розробляють навчальні програми силами професійних державних інститутів, або мають у Міністерстві освіти спеціальні відділи з розробки навчальних програм.

У Німеччині частина навчальної програми, що відноситься до практичного навчання на підприємствах і в установах, розробляється у Федеральному інституті професійної освіти й підготовки. Частина, що відноситься до навчальних закладів, визначається Конференцією міністрів освіти.

В Австрії розробка навчальних програм перебуває у віданні Міністерства економіки або інших компетентних міністерств. Тут, окрім Міністерства освіти, за навчальні програми відповідає також Міністерство

економіки. Інший підхід спостерігається в Данії, де є спеціальна структура, що складається з торгово-промислових комісій на національному й галузевому рівнях, у яких повністю визначаються стандарти.

Одним з елементів підготовки, впровадження й підтримки стандартів професійної освіти є їхня оцінка. Її мета полягає в тому, щоб з'ясувати якість виконання завдань, поставлених замовниками кадрів і соціальними партнерами. Йдеться про процес збору і застосування інформації, що використовується при прийнятті рішень відносно навчальної програми.

У Нідерландах, наприклад, у такий спосіб аналізують ступінь зайнятості випускників навчальних закладів, у Польщі — відповідність професійної освіти й підготовки місцевим потребам, а в Росії — рівень безробіття.

Кваліфікаційні стандартні вимоги можуть розроблятися знизу по вертикалі догори (навчальними закладами й / або на підприємствах) або зверху-вниз (державою й / або об'єднанням двох-трьох установ). У багатьох країнах діє змішаний порядок прийняття вимог, як зверху вниз, так і знизу догори.

Провідну роль у регулюванні професійної освіти відіграє держава, а роботодавці й працівники в значному числі випадків беруть опосередковану участь у цьому процесі на рівні практичної реалізації професійної освіти.

Можна виділити три функції вимог до стандартів з оцінки якості професійної освіти. Основна функція — забезпечити зв'язок між професійною освітою і галузями економіки, у яких студенти здобудуть роботу після завершення навчання. Друга функція — забезпечити порівнянність дипломів / атестатів у межах країни. Третьою функцією стандартних вимог може бути забезпечення кваліфікаційного рівня, який би визнавався в інших країнах.

У світовій практиці спостерігаються досить різні підходи до масштабів застосування кваліфікаційних рівнів (стандартів). Тут можливі наступні варіанти:

- обов'язковий характер стандартів на загальнонаціональному рівні (характерно для Франції);
- обов'язковий характер на рівні регіону (у країнах з наявністю регіонів із різною структурою, таких як Польща);
- обов'язковий характер у межах окремого сектору, галузі (характерно для Нідерландів).

Незважаючи на досить великий і різнобічний досвід, світова практика розробки стандартів професійної освіти залишає без чіткої відповіді цілу низку принципових питань. Серед них наступні:

- чи достатньо у стандарті вказувати лише мету й результат освітнього процесу (вихід) або ж у ньому потрібно також описати

навчальний процес типу викладач-студент, що застосовується для досягнення такої мети / результату (вхід плюс вихід)?

- чи потрібно опановувати реальну професію, вимоги до якої будуть закріплені у стандарті, або ж потрібно одержати базові знання?
- чи мають стандарти відноситися до окремих трудових операцій, або ж вони повинні охоплювати весь набір трудової діяльності, що являє собою дану професію?
- чи потрібно віддавати перевагу у навчанні різним спеціалізованим професіям або ж потрібно навчати більш обмеженому переліку професій / кваліфікаційних профілів широкого спектру застосування?
- чи мають бути встановлені різні рівні професійного навчання або ж усі повинні отримувати однакове посвідчення того самого рівня освіти?

Донедавна державні стандарти освіти базувалися у більшості розвинених країн на прогнозах, що визначали кваліфікаційно-професійний склад працівників у найближчі роки, у кращому випадку — десятиліття. У відповідності із прогнозованим розвитком виробництва визначався зміст професійної освіти. На сучасному етапі більш широко розповсюджується й закладається в модель стандарту ідея створення так званого кваліфікаційного запасу, тобто підготовки кваліфікованих фахівців з таким рівнем загальної і професійної освіти, що сьогодні може здатися надлишковим, але в наступні роки дасть можливість розвивати високотехнологічне виробництво.

Встановлені й визнані у Великій Британії національні освітні стандарти є основним засобом регулювання якості вищої освіти. Вони стали відгуком галузі освіти на фундаментальні зміни, що відбивають нову парадигму розвитку суспільства, центровану на людину. Особливостями англійських освітніх стандартів є:

- стандарт розглядається як сукупність кінцевих і супутніх цілей (в галузі реформи освіти);
- стандарт передбачає досягнення фіксованих показників;
- випускні іспити проводяться наприкінці кожного рівня освіти;
- має місце інтерпретація навчального плану як загальної усередненої картини по країні;
- здійснюється фундаменталізація головних академічних предметів з установкою на неприпустимість їхнього прискореного вивчення;
- усуваються прояви безсистемності, дискретності, випадкового підбору предметів, еkleктичності;
- передбачається обов'язковість математики й одного з предметів природознавства для майбутніх гуманітаріїв, так само як інозем-

ної мови й одного предмету суспільних наук для майбутнього математика або фізика.

Процес професійної стандартизації у Великій Британії розпочався у 80-х роках XX століття, коли у державі нестача кваліфікованих фахівців стала об'єктивною реальністю. Для подолання проблеми, що постала, було використано реформаторський підхід, що ґрунтувався на компетентності як здатності людини виконувати необхідні трудові функції згідно з вимогами стандарту.

Відповідно до реформи, основний акцент освіти у Великій Британії змістився на функціональні компетенції та на «здатності виконувати дії на робочих місцях у рамках встановлених стандартів для професій», а також на «майстерності і розумінні» й аспектах особистої ефективності. Важливого значення для ефективного здійснення цієї реформи набуло її організаційне забезпечення.

Діяльність зі створення професійних стандартів у країні регулює і координує Рада з Національних професійних стандартів. Затверджує професійні стандарти Координаційна група, керівництво якої здійснює Агентство з розвитку галузевих кваліфікацій.

Професійні стандарти Великої Британії розділяються на 14 категорій, що об'єднують більш ніж 50 укрупнених сфер професійної діяльності, для кожної з яких перераховано трудові функції з посиленням на класифікатор міжнародного стандарту класифікації освіти із зазначенням розділу, до якого вони належать, при цьому назви професій не наводяться.

У країні немає офіційного переліку професій (класифікатора професій), і кожна національна організація з професійної підготовки, що охоплює відповідний професійний сектор, погоджує свою роботу з іншими національними організаціями професійної підготовки.

Галузеві національні організації професійної підготовки на базі національних професійних стандартів розробляють кваліфікаційні стандарти на основі оцінки результатів, а далі, разом з одним із кваліфікаційних органів, що відповідає за розробку і впровадження професійних стандартів, групує їх у національні. Національні професійні стандарти встановлюють зв'язок професійних стандартів і кваліфікацій та одночасно виконують функцію класифікації професійних галузей, із якими можуть співвідноситися різні кваліфікації та один або декілька стандартів. Професійні стандарти разом із стандартами оцінювання створюють кваліфікаційні стандарти (без зазначення вимог щодо необхідного рівня професійної освіти і навчання), що є основою розроблення освітніх програм навчальними закладами та іншими повноважними й акредитованими структурами.

До моделі професійного стандарту, що діє у країні, включено такі характеристики: назва професії, можливі назви посади, опис професії,



рівень кваліфікації, вимоги до практичного досвіду роботи та стану здоров'я, необхідного рівня професійної освіти і навчання, перелік посадових обов'язків, загальні умови виконання роботи, а також вимоги до особистісних якостей працівника. Термін дії професійного стандарту у Великій Британії необмежений.

Зміст професійного стандарту у Великій Британії розробляється відповідно до компетентнісного підходу. Нині у державі застосовується цілісна модель професійної компетентності, яка охоплює п'ять наборів пов'язаних між собою компетенцій та компетентностей: когнітивні компетенції (офіційні та неофіційні знання); функціональна компетентність (навички або *ноу-хау*); особистісні компетенції (поведінкові компетенції); мета-компетенції (здатність справлятися з непевненістю, повчаннями та критикою); етична компетентність.

Структурно професійні стандарти формуються з окремих одиниць, кожна з яких описує вимоги до виконання трудових функцій, ступінь їх складності, рівень відповідальності й самостійності фахівця при їх виконанні, необхідні знання і вміння, що в кінцевому результаті забезпечує вимірюваність визначених вимог і можливість формування на їх основі механізмів оцінювання і сертифікації кваліфікацій. Професійний стандарт також дає змогу визначити такі його одиниці, які можуть окреслити зміст додаткового професійного навчання, тобто «розширення» кваліфікації по горизонталі, освоєння додаткових спеціалізацій без підвищення кваліфікаційного рівня. Освоєння відповідного набору одиниць професійного стандарту приводить до одержання кваліфікації певного рівня та надання основних кваліфікаційних сертифікатів; при розширенні обсягу кваліфікації присвоюються додаткові кваліфікаційні сертифікати, які визнаються на ринку праці.

Конкретні компетентності формуються на основі функціонального аналізу трудових операцій, орієнтованих на результати у конкретній сфері діяльності.

У Великій Британії питаннями дослідження і прогнозування потреб ринку праці у необхідних компетенціях займаються як державні структури, науково-дослідні інститути, структури соціального партнерства, організації роботодавців, так і структури системи освіти. Характерно, що ці структури на національному рівні діють децентралізовано.

Таким чином, в країні налагоджено чіткий взаємозв'язок між освітою та ринком праці і громадянським суспільством завдяки належному функціонуванню всіх складових системи кваліфікацій.

Кажучи про систему оцінки якості у Великобританії, необхідно відмітити її відкритість та доступність для широкого загалу.

Королівська інспекція доповідає уряду про стан надання якісних освітніх послуг державними навчальними закладами, а також про до-



сягнення запланованих стандартів та рівнів. Варто підкреслити, що кожний навчальний заклад інспектується раз на чотири роки групою незалежних експертів, в склад якої входять як спеціалісти з певних предметів, так і людина, абсолютно не пов'язана з питаннями шкільництва та освіти. Групу очолює зареєстрований інспектор. Інспекція проводиться на контрактній формі, що стимулює розвиток конкуренції між групами та зацікавлення в наданні найоб'єктивніших даних про результати моніторингу.

Оцінка успішності у ВНЗ проводиться на предметній основі за трьохбальною шкалою: відмінно, задовільно, незадовільно. Власне від вищих навчальних закладів вимагається проводити самооцінку своєї діяльності та визначати свій рейтинг.

Університети, що ведуть науково-дослідницьку роботу, оцінюються за п'ятибальною шкалою кожні чотири роки. Оцінка «5» позначає працю на міжнародному рівні, а оцінка «1» показує, що робота навіть не сягає національного рівня.

Рада з якості вищої освіти отримує фінансування за рахунок внесків окремих університетів та коледжів вищої освіти, котрим вона надає такі послуги: забезпечення якості, що містить регулярний аудит напрямів, за рахунок яких заклад отримує високу оцінку стандартів та якості надання освітніх послуг; підвищення якості, що включає розповсюдження позитивного досвіду.

Рада співпрацює з комітетами з оцінки якості при трьох Радах з фінансування (Англії, Шотландії та Уельсу) та з Міністерством освіти Північної Ірландії. Вартий уваги і той факт, що за останні десять років в Англії була створена ефективна система тестування, причому національного, котра зазнала широкого застосування для оцінки успішності студентів та оцінки якості.

У рамках програми Національної оцінки на основі єдиних національних тестів оцінюється також якість індивідуальної підготовки студента навчального закладу. Не дивлячись на централізацію, система оцінки якості надання освітніх послуг Англії є найбільш збалансованою, бо містить два складники:

- 1) зовнішній контроль за досягненнями студентів за допомогою централізовано розроблених тестів;
- 2) внутрішній контроль, що здійснюється вчителем.

Результати контролю та оцінка, отримана закладом, доступна для широкого загалу, також всі навчальні заклади, починаючи від дитячого садка і закінчуючи вищою школою, зацікавлені в якомога вищій оцінці, адже це впливає як на вибір споживачів освітніх послуг, так і на національний рейтинг закладу, що створює йому певну рекламу для залучення студентів.

Кожна країна звертається до практики стандартизації, як вже було зазначено, з огляду на національні особливості функціонування про-

фесійної освіти. Аналізуючи підходи до розробки стандартів у Німеччині, Великій Британії та США, можна виділити специфічні риси процесів стандартизації.

США, захищаючи інтереси споживачів освітніх послуг, знайшли вихід у створенні та впровадженні процедури атестації й акредитації навчальних закладів. Відповідно до цієї процедури, встановлювалася відповідність показників конкретного навчального закладу освітнім стандартам, що розроблялися і приймалися професійними співтовариствами і відповідно містили в собі:

- 1) опис стандартизованих характеристик;
- 2) місію та цілі вузу;
- 3) фінанси;
- 4) фізичні споруди;
- 5) матеріали;
- 6) устаткування;
- 7) бібліотеки і навчальні ресурси;
- 8) навчальні програми та їхню ефективність;
- 9) неперервну освіту і спеціальну навчальну діяльність;
- 10) навчальний персонал;
- 11) адміністрацію;
- 12) контингент студентів;
- 13) науково-методичну і науково-дослідну роботу;
- 14) аспірантські програми.

Зацікавленість США у міжнародній політиці, практиці та результатах освіти значно зросла і вимагає інформації про стан проблеми у міжнародному контексті. На думку американців, необхідно переглянути існуючі стандарти у системі професійної освіти та переосмислити систему освіти в цілому.

Для переосмислення національно-освітніх цілей, створено Національний комітет з освітніх стандартів та удосконалення освіти. В завдання Комітету входить перегляд і схвалення стандартів на основі конкретних критеріїв їх якості. Створено також Національний комітет при президентові, Міністерстві освіти і Конгресі США.

Завдання Комітету полягають у широкому вивченні та аналізі робіт, пов'язаних із стандартизацією освіти в державі, у поданні доповідей з цих питань уряду. В законодавчих актах уряду США достатньо точно визначені функції місцевих органів управління освітою у справі створення і сертифікації регіональних стандартів, порядок фінансування цих робіт і узгодженість з федеральними органами.

Враховуючи нововведення в умовах стандартизації освіти, уряд США прийняв логічне рішення про зміцнення науково-дослідної бази майбутніх робіт. Це не тільки надання фінансової допомоги психолого-педагогічній науці, а й створення чотирьох нових дослідницьких інститутів.

Німецька дуальна система, у якій державне регулювання якості навчання за допомогою введення обов'язкових державних стандартів навчального процесу, освітніх програм, підготовки персоналу, які доповнюються нормативними актами, що регулюють оцінку результатів навчання, відрізняється від британської системи тим, що практично повністю орієнтована на результати навчання та їхню оцінку.

Професійна освіта Німеччини регулюється низкою законів.

Об'єктами стандартизації виступають:

- 1) структура професійної освіти;
- 2) основи професійної освіти;
- 3) класифікатор професій;
- 4) тривалість підготовки;
- 5) вимоги до знань і умінь.

До особливостей національних стандартів професійної освіти Німеччини варто віднести:

- наявність стандартних комплексів навчально-програмної документації по окремих групах професій (інструкція про структуру професій, каталог старих і нових професій, опис професій, навчальні плани, механізм проведення іспитів);
- контрольні функції за ходом професійної освіти залишаються за торгово-промисловими палатами.

Знайомство із системою професійної освіти Німеччини, вивчення наукової літератури, нормативно-правової бази професійної освіти країни, дозволяють зробити наступні висновки:

- професійна освіта максимально наближена до потреб економіки, тісно пов'язана із традиціями країни;
- диференціація професійної освіти дозволяє гнучко врахувати динаміку потреб підприємств, фірм, установ, їхні професійні інтереси і нахили, експериментально перевірити інноваційні підходи в підготовці кваліфікованих фахівців;
- модернізація форм і методів професійного навчання ґрунтується на широкому використанні інформаційних технологій, індивідуальних і групових форм навчання;
- розширення профілю професійної підготовки здійснюється шляхом включення у кваліфікацію фахівця особистісного потенціалу, що сприяє духовному й інтелектуальному розвитку студентів.

Система вищої педагогічної освіти в Німеччині характеризується змінами навчальних планів та програм, збільшенням різноманітних практично орієнтованих форм і методів навчання студентів; змінами співвідношення фундаментальної і спеціальної освіти в університетах (професійна спеціалізація повинна наступати лише після трьох років навчання, виділених на засвоєння студентами основ фундаментальних наук).

В основі педагогічної концепції лежить проблема підготовки вчителя. Від того, наскільки він професійний, наскільки менш авторитарну позицію підтримує, чим більше уваги приділяє розвитку активності, самостійності, творчості учнів, тим більше від нього вимагається майстерності, тим різноманітнішою й глибшою повинна бути його професійна підготовка. Це положення має переконливе підтвердження у сфері освіти і підготовки вчительських кадрів Німеччини, де відображено провідні тенденції розвитку педагогіки.

Тенденції розвитку німецької школи характеризуються чітко окресленою трансформацією стосунків між учителем та учнем із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні, діалогові взаємини, що уможливають повну реалізацію власного потенціалу кожного учня завдяки інтелектуально-духовній взаємодії з учителем, який спрямовує цей процес у найсприятливіше русло.

Від сучасного вчителя Німеччини вимагається уміння планувати, здійснювати й аналізувати процеси викладання та навчання, а тому програма педагогічної освіти зорієнтована на підготовку вчителя, який не тільки викладає, а й аналізує, планує й оцінює власні дії, володіє методичним інструментарієм диференційованого спостереження за учнями, здатний розв'язувати організаційні та індивідуальні проблеми. З метою розвитку цих умінь потрібен механізм їх визнання. Таким механізмом є професійні стандарти, за допомогою яких можна сформулювати та розмістити професійні кваліфікації в межах освітньої галузі, де кожний рівень освітньої кваліфікації зумовлений чіткими вимогами до знань, умінь і компетенцій вчителя.

У Німеччині до розроблення професійних стандартів долучаються: Федеральний уряд, уряди земель, Міністерство освіти і науки, галузеві міністерства, роботодавці, працівники. Соціальні партнери приймають повноправну участь у розробці професійних стандартів.

У 80-ті роки XX ст. у Німеччині у зв'язку з новими викликами у сфері економічних, суспільних та трудових відносин з'являється поняття «ключових кваліфікацій», яке пов'язується з новим компетентнісним підходом до формування змісту кожного освітньо-кваліфікаційного рівня. Це поняття передбачає сформованість у майбутніх фахівців професійних «компетенцій дій» та особистісних і соціальних компетенцій. Аспекти компетенції дії містять в собі: предметну, особистісну, методичну та соціальну компетенції. Професії об'єднуються в сфері діяльності, з якими пов'язані знання та вміння, і таким чином забезпечується зв'язок різних аспектів компетенції. При такому розумінні компетенції, знання трудових процесів стає важливою частиною професійної компетенції, а відображення і аналіз цих знань стають основою при розробці освітніх стандартів. При розробці кожної кваліфікації розробляються професійні стандарти, які є основою

для освітніх стандартів і стандартів оцінювання. В країні діє професійно-кваліфікаційна модель освітніх стандартів.

Нині в Німеччині існує 350 професійних профілів (стандартів), складених за загальним форматом, який передбачає використання методу функціонального аналізу та проектування наведених компетенцій в рамках і термінах, що відповідають потребам господарюючих суб'єктів відповідної галузі професійної діяльності.

Навчальні заклади постійно беруть участь у вирішенні освітніх питань, а на державному рівні цей процес координується. Тобто, в цій країні має місце централізований підхід до прогнозування й аналізу затребуваних кваліфікацій. У державі діє так звана система раннього виявлення тенденцій з розвитку умінь, в рамках якої реалізуються: проекти дослідження програм навчання з погляду формування умінь; апробація системи раннього виявлення вимог до умінь в інноваційних сферах зайнятості (як виникають ці вимоги, як здійснювати збір інформації для проведення відповідного моніторингу тенденцій); розробка інформаційної системи; розробка процесу моніторингу зміни затребуваних умінь на робочому місці. Такий підхід сприяє встановленню тісних контактів системи вищої освіти з ринком праці, зумовлює створення консультаційних структур, які дають змогу навчальним закладам брати участь у вирішенні проблем змісту освіти.

У Франції розробленням стандартів займається Міністерство освіти у співпраці з 19-ма галузевими професійними комітетами, до яких долучаються представники інших міністерств, роботодавці, які здебільшого виконують консультативну функцію при визначенні стандартів. Процедура розробки і оновлення стандартів відбувається в два етапи: на першому етапі фахівці галузі дають обґрунтування щодо потреби в його оновленні; на другому — викладачі та інспектори визначають сукупність головних ознак і нових сертифікаційних вимог.

З 90-х років XX ст. у Франції при складанні опису стандартів професійної діяльності вчителів почав застосовуватися компетентнісний підхід, що було пов'язано з необхідністю розробки нових моделей компетенцій і роллю навчальних закладів у їх розвитку. Компетенції трактувались як ресурси, що використовуються людиною для здійснення діяльності в конкретній ситуації та такі, що мають когнітивну, досвідну і поведінкову складові, які актуалізуються в діяльності та конкретному організаційному контексті.

Методика, що нині використовується у Франції при розробленні професійних стандартів, передбачає їх проектування на основі функціонального аналізу трудових завдань з урахуванням кваліфікаційних рівнів, одиниць стандартів, умов праці та організаційних чинників. У країні спочатку розробляються професійні стандарти до кожної освітньої кваліфікації, а потім на основі опису професійної діяльності

формується освітні стандарти. Модель професійного стандарту охоплює такі характеристики: назва професії, номер базової групи відповідно до класифікатора професій, основні та специфічні назви професії, призначення спеціаліста, вимоги до практичного досвіду роботи та стану здоров'я, необхідного рівня кваліфікації, перелік посадових обов'язків, загальні умови виконання роботи, базові технічні та додаткові компетенції, здібності, пов'язані з виконанням роботи, види виконуваних робіт та методів, що використовуються, види відповідальності, вимоги до робочого місця, тип сектору, умови роботи. Термін дії французького стандарту не обмежений.

У Франції надають значної уваги на державному, регіональному та галузевому рівнях механізмам, технологіям та методам аналізу ринку праці, які використовують для прогнозування й аналізу затребуваних професій, кваліфікацій та компетенцій, а також внесення відповідних коректив у зміст професійного та освітнього стандартів.

У 1987 році в країні була введена нова система прогнозування й аналізу ринку праці, що складається з трьох елементів: механізм проектування затребуваності в термінах кваліфікацій і вмінь, заснованих на конкретних економічних прогнозах; діяльність обсерваторій з питань професійної освіти на регіональному, а також територіальному рівнях та галузевих аналізів і прогнозів. Одним із дієвих механізмів виявлення затребуваних у майбутньому професій і кваліфікацій в державі стали також «контракти на прогнози» (1988), метою яких було об'єднання зусиль і досвіду державних і приватних структур щодо проведення досліджень з питань потреб ринку праці. З 1989 року в країні функціонують регіональні обсерваторії, результати дослідження яких використовуються регіональними органами влади, що координують освіту молоді, а також структурами, які реалізують програми професійної освіти, що використовують аналіз затребуваних ринком праці професій, кваліфікацій компетенцій для розробки нових траєкторій навчання.

У країні також спостерігається чітка орієнтація на широкі й мобільні кваліфікації. У кожному секторі розробка кваліфікацій здійснюється під час обговорення проблем усіма зацікавленими сторонами, за рахунок чого прийняті рішення ґрунтуються не на реальній ситуації в конкретній професійній галузі, а на думках або інтересах зацікавлених сторін.

Кваліфікація в країні є формальним визнанням відповідності стандарту чи набору стандартів, підтверджених відповідним документом про освіту (диплом). Професійна кваліфікація вказує на компетенцію адекватного виконання професійної діяльності. Кваліфікації розподіляються на одиниці кваліфікацій, що дозволяє сертифікувати часткові кваліфікації, отримані як у процесі навчання, так і протягом трудової діяльності.

У Нідерландах у розробці професійних стандартів беруть участь 22 національні організації, які здійснюють моніторинг розвитку секторів відповідних галузей та оновлення кваліфікацій і стандартів. Провідну роль у цих організаціях відіграють соціальні партнери, що визначають профіль професії, яка, в свою чергу, відображає ситуацію у відповідному секторі економіки.

Відповідно до Закону про освіту (1997) в Нідерландах кваліфікація ґрунтується на одному або декількох широких і перспективних профілях професій, які визначаються спільно з соціальними партнерами по кожному сектору і підлягають валідації з їхнього боку. Обсяг кваліфікації задається соціальними партнерами, як і в Німеччині, в сфері формальної професійної освіти, але голландські соціальні партнери не надають пріоритетів розширенню обсягу кваліфікацій, а розробляють власні кваліфікації. Таким чином, кваліфікації є соціальним конструктом, який відображає згоду, досягнуту між інтересами різних зацікавлених сторін (соціальних партнерів).

З метою виявлення нових потреб ринку праці у професійних кваліфікаціях на початку 90-х років у Нідерландах розроблені удосконалені підходи до аналізу ринку праці, засновані на «комбінованій моделі» (поєднання елементів двох раніше існуючих методів: «прямого регулювання» і «гнучкого регулювання») та методі «формулювання ключових питань і базових проблем». Використання «комбінованого методу», заснованого на опитуванні випускників навчальних закладів і керівників навчальних закладів, дає можливість виявляти важливі тенденції в затребуваних професійних кваліфікаціях і допомагає формувати тенденції і зміни на ринку праці. Метод «формування ключових кваліфікацій і базових проблем» передбачає опитування фахівців щодо тих основних проблем, які вимагають від них прийняття рішень і здійснення вибору, а також оволодіння необхідними знаннями та вміннями, що потрібні для вирішення цих базових проблем. Одержані результати відображаються у змісті стандартів та програмах.

У Нідерландах, як і у Франції, розроблення професійного стандарту інтегроване в процес проектування стандартів професійної освіти й стандартів оцінювання. В країні діють дві моделі освітніх стандартів: професійно-кваліфікаційна (частково) та модульна. В модульній моделі блоки менші за блоки професійно-кваліфікаційної моделі, що забезпечує їх відповідність різним рівням досягнення, дозволяє оновлювати та замінювати відповідно до вимог ринку праці.

Вимоги професійного стандарту покладено в основу кваліфікацій. Для забезпечення ефективних траєкторій навчання введено одиниці кваліфікації. Отримання сертифікату за освоєння окремих одиниць враховується при продовженні навчання. Визнається необхідність оновлення системи кваліфікацій відповідно до реалізації концепції



професійного розвитку протягом усього життя, тому нові кваліфікації не просто співвідносять з існуючими профілями професій, а й передбачають їх розвиток у трудовій сфері.

Типовим для пострадянських прибалтійських країн є підхід Естонії до професійної стандартизації. В цій країні основи розроблення вимог, які висуваються до професійної кваліфікації, а також підтвердження і присвоєння професійної кваліфікації, регулюються чинним з 2003 року Законом про професії. При розробці моделі естонського професійного стандарту враховувалися рекомендації ЄС та міжнародні вимоги до ряду професій.

Порядок складання, зміни, структуризація та оформлення професійного стандарту визначаються Міністерством освіти, а розробляються й схвалюються ці документи шляхом досягнення консенсусу професійними радами. Ці органи правомочні створювати робочі групи та групи експертів для виконання завдань щодо класифікації основних професій певної сфери, розроблення змісту професійного стандарту, рівнів кваліфікації; їхнє завдання сприяти співпраці між працівниками і роботодавцями відповідної сфери діяльності, професійними об'єднаннями та представниками держави.

Зміст естонських професійних стандартів визначається відповідно до модульно-компетентнісного підходу. Опис професійної діяльності здійснюється за рівнями кваліфікації з чіткою орієнтацією на результат. Професійний стандарт використовується як основа для розроблення курсів навчання та тренувальних програм, що відповідають потребам ринку праці. До моделі професійного стандарту, що діє в Естонії, включено характеристики, які є аналогічними професійним стандартам Великобританії. В цій країні термін дії професійного стандарту є обмеженим і дорівнює 4 рокам.

Отже, досвід формування та застосування професійних стандартів в економічно розвинених країнах ЄС показав, що динаміка економічного розвитку, соціально-культурні особливості, історично сформовані традиції у сфері праці безпосередньо впливають на їх зміст. В той же час ряд принципових підходів до професійної стандартизації є загальним для цих держав, а саме: професійний стандарт — продукт колективної діяльності роботодавців, експертів, фахових представників освіти, галузевих та громадських об'єднань; розробленням професійних стандартів займаються спеціально створені урядові органи або галузеві структури (ради, комітети), які мають чітко окреслені повноваження; процес організації, створення та коригування професійних стандартів регулюється чинними на державному рівні нормативно-правовими документами; структура професійного стандарту створюється на компетентнісному підході з орієнтацією на результат у конкретному виді професійної діяльності; основним методом фор-



мування змісту професійного стандарту є функціональний аналіз професійних і особистісних компетенцій, затребуваних на ринку праці та розподілених за кваліфікаційними рівнями й модулями (одиницями професійного стандарту); організаційні чинники дають змогу здійснювати постійне оновлення професійного стандарту та оцінювати прирощення компетенцій працівника, набутих як у процесі навчання, так і в ході трудової діяльності; основною функцією, яку розв'язують професійні стандарти, є наближення сфери праці та сфери підготовки кадрів шляхом встановлення нормативних вимог до знань, умінь, особистісних якостей.

Зазначене дає підстави для ствердження, що розробка професійних стандартів у зарубіжній практиці обумовлена, насамперед, необхідністю встановлення узгоджених вимог до якості праці, підвищенням продуктивності праці, якості підготовки працівників у системі освіти, розвитком навчання на виробництві та підвищенням кваліфікації працівників.

Як бачимо, в різних країнах аналіз ринку праці та формування професійних стандартів здійснюється за різними методиками, хоча фактично в основу кожної покладено метод функціонального аналізу. Узагальнення методів й механізмів аналізу потреб ринку праці в країнах ЄС дало можливість встановити, що, незважаючи на різні підходи до виявлення проблем і тенденцій розвитку ринку праці та залучення різних державних і приватних структур до досліджень, зусилля європейських країн спрямовані на постійний моніторинг ринку праці, своєчасне виявлення актуальних проблем, прогнозування й аналіз затребуваних професій, кваліфікацій та компетенцій на державному, регіональному, галузевому рівнях та адекватне відображення результатів досліджень у програмах навчальних закладів.

## **Розділ 2. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

### **2.1. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті**

Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті проходило в останній чверті XIX ст. і набуло контурів компетентнісного підходу до освіти і підготовки педагогів упродовж всієї професійної кар'єри в кінці XX — на початку XXI ст. Це об'єктивно пов'язано з сучасним розвитком європейських суспільств, який супроводжується серйозними викликами, спричиненими глобалізацією, технологічною революцією, динамікою сучасного життя та ін. Кожен громадянин Європи має постійно розвиватися, удосконалюючи професійні та людські якості.

Компетентнісний підхід вважається ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти, включаючи педагогічну. Йдеться про те, що філософія компетентнісного підходу є ширшою від відомого підходу формулювання ЗУНів, оскільки останні не інтегруються переважно в певні цілісні результати, якими є культури, технології, мета програми, стратегії діяльності тощо. Компетентність — це орієнтація освіти на «вихід» («output»). Та чи потрібно інтегративну сутність результатів освіти на будь-якому рівні пов'язувати лише з поняттям «компетентність»? Адже є й інші, не менш глибокі поняття: «освіченість», «грамотність», «майстерність», «професіоналізм», «культурний капітал», «культура», «мова», «технологія» тощо. Дискусії з цього приводу точаться до сих пір у контексті пошуків найбільш прийнятної для національної освіти компетентнісної моделі в кожній Європейській країні.

В Україні, на думку дослідників, є три групи поглядів учених, викладачів, керівників освіти, авторів підручників на компетентнісний підхід в освіті.

Перший — компетентнісний підхід є певною модою на компетентність. Представники цієї групи вважають, що терміни «компетенція» і «компетентність» є даниною європейській моді, без яких можна обійтися, використовуючи їхні класичні прототипи — «рівень підготовки випускника», «навчальні уміння» тощо.

Другий — компетентнісний підхід не є абсолютно новим для вітчизняної освіти. На думку представників цієї групи педагогів, орієнтація освіти на спеціальні та на комплексні способи навчальної діяльності вже була описана в роботах М. Скаткіна, І. Лернера, В. Краєвського, М. Щедровицького та ін. Втрати пострадянської освіти призвели до спрощення розроблених цими дослідниками концепцій

і вони втратили своє глибоке значення. Звідси і виникає необхідність нового опису якості освіти в рамках компетентнісного підходу.

Третій — компетентнісний підхід — це одна з основ оновлення освіти. Третя група схильна сприймати, що нові терміни означають напрям розвитку (або модернізації) освіти, і що ця новизна допоможе актуалізувати освіту. Адже «компетенція» і «компетентність» широко використовуються для опису життєдіяльності людини і означають високу якість її професійної діяльності. Цим же значенням наділяє дане поняття і педагогіка для опису якості підготовки вчителів.

На думку вітчизняної дослідниці О. Локшиної, ідея компетентнісної освіти в процесі своєї еволюції у світовому просторі пройшла декілька концептуальних етапів. Посилаючись на роботи американського вченого П. Хейджера, вона доводить, що на різних етапах розвитку компетентнісної ідеї у світовому просторі (60-70-ті роки XX ст.; 70-90-ті роки XX ст.; 90-ті роки XX ст. — до нашого часу) змінювались її філософські засади, які впливали на концептуальне бачення сутності компетентностей в освіті, а саме:

- у 60-70-ті роки XX ст. поширюється біхевіористичне трактування поняття, за яким компетентність розуміється як проста демонстрація діяльності. Саме біхевіористичне трактування навчання, що розуміється як зміни у поведінці учня, спричинені зовнішніми стимулами, було закладено в 60-х роках XX ст. у США в основу результативно- або компетентнісно спрямованої педагогічної освіти. Вона характеризувалась детальним аналізом поведінкових аспектів професійних завдань та інструкціями щодо їх реалізації з відповідними інструментами оцінювання кожного етапу. Зазначена деталізація призводила до складнощів у розробці цілісного змісту, що негативно впливало на розвиток самої ідеї компетентнісної освіти в США.
- у 70-90-ті роки XX ст. компетентності трактуються як навички загального характеру, які визначають характер майбутньої діяльності, або виконання певних дій. Це був перехідний період від біхевіористських до конструктивістських засад.
- з 90-х років XX ст. компетентності починають трактуватися як такі, що обов'язково потребують елементу виконання, а також обов'язковим є володіння індивідумом певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями.

В Європі, починаючи з 70-х років XX ст., запроваджується модель, в основі якої лежить філософія конструктивізму. За нею індивідууми конструюють власну реальність, яка базується на реаліях оточуючого середовища у взаємодії з іншими. На відміну від біхевіористичного концепту «стимул — реакція» конструктивізм трактує навчання як таке, що не тільки додає нову інформацію, але й реорганізує вже існуючу.

нуючу для інтеграції нових елементів та побудови нових когнітивних структур і розміщення їх у пам'яті. Метою освіти у цьому контексті є створення умов для інтерпретації учнем оточуючого світу за рахунок активної взаємодії з останнім з метою конструювання власної моделі знань. Інструментом досягнення цього починають розглядати компетентності, передусім, критичне мислення, вміння вчитися, взаємодіяти з оточуючими тощо.

Платформа для розбудови концепту компетентностей сучасного європейського педагога закладалась в документах Європейської Комісії, Ради Європи, Європейських професійних організацій (Європейська Асоціація педагогічної освіти, Європейська Асоціація дослідників у сфері освіти та ін.). Пріоритети Європейського Союзу щодо підвищення якості педагогічної освіти, які були сформульовані в рекомендаціях Європейської Ради в 2007, 2008, 2009 роках, актуалізували потребу у поліпшенні вчительських компетентностей та розвитку професійних цінностей і ставлень відповідно до нових вимог сучасності.

Так, у Рекомендаціях Європейської Ради і Представників Урядів країн-членів «Про поліпшення якості педагогічної освіти» (2007) наголошувалось, що численні соціальні, культурні, економічні та технологічні зміни в суспільстві спричиняють нові вимоги до вчительської професії, зумовлюючи потребу у розвитку «більш компетентнісно центрованих підходів» до навчання, а також узбільшенні наголосу на результатах навчання.

Для набуття ключових компетентностей упродовж життя учні мають отримати більшу навчальну автономію і взяти відповідальність за власне навчання. Більш того, в кожному клас можуть прийти учні з найрізноманітніших соціальних контекстів, здібності яких дуже різняться. Для того, щоб учителі були спроможні пристосувати свої навчальні методи до потреб учнів, їм необхідно постійно модернізувати власні професійні уміння і розвивати нові.

Нові вимоги до вчителів пов'язані не тільки з необхідністю розвитку нових навчальних середовищ, нових підходів до навчання, а також з вимогою високого вчительського професіоналізму. Збільшення автономії шкіл та розбудова відкритих навчальних середовищ передбачає збільшення відповідальності вчителя за зміст, організацію і моніторинг навчального процесу, а також власний неперервний професійний розвиток.

Педагогічні навчальні заклади, викладачі і школи зіткнулися з новими викликами щодо розвитку і запровадження програм професійної підготовки майбутніх та працюючих вчителів. Для того, щоб системи педагогічної освіти були здатні зустріти ці виклики, необхідна краща координація між різними ланками педагогічної освіти — від базової

освіти і підготовки — через підтримку на ранньому етапі вчительської кар'єри — до післядипломного професійного розвитку.

В деяких країнах-членах назріла гостра необхідність залучити до вчительської професії нових людей, включаючи кваліфікованих фахівців з інших професій. При цьому частина вчителів має або переучуватися, або полишати вчительську професію. Підняття якості педагогічної освіти може зробити вчительську професію привабливою в сенсі вибору кар'єри.

В Рекомендаціях є окрема стаття, присвячена традиційним та новим вимогам до вчителів, які мають формуватися у всіх ланках педагогічної освіти для забезпечення здатностей і спроможностей вчителів у таких напрямах:

- створювати безпечне і привабливе шкільне середовище на засадах взаємної поваги і співробітництва;
- ефективно працювати в гетерогенних класах, де навчаються учні з різних соціальних і культурних верств із різноманітними здібностями і потребами, включаючи потреби в спеціальній освіті;
- працювати в тісному співробітництві з колегами, батьками, широкою громадою;
- брати участь у розвитку школи або навчального центру за місцем роботи;
- розвивати нові знання й ставати інноватором, занурюючись в рефлексивну практику і дослідження;
- використовувати інформаційно-комунікаційні технології для вирішення різноманітних професійних завдань, включаючи власний професійний розвиток;
- ставати автономною особистістю, яка навчається з метою власного неперервного професійного розвитку;
- розвивати ключові компетентності на рівні, що є необхідним, упродовж життя відповідно до Рекомендацій Європейської Комісії щодо ключових компетентностей.

Ідея ключових компетентностей вчителя розвивалась в Європейських документах у контексті розбудови концепту ключових компетентностей, починаючи з прийняття Лісабонської стратегії. В ході засідань Європейської Ради в Лісабоні (2001), Стокгольмі (2001) Європейська Рада запропонувала перелік базових умінь і навичок, необхідних для життя в суспільстві знань. Одночасно було визнано, що поняття «уміння» і «навичка» є вузькими порівняно з поняттям «компетентність», оскільки останнє включає такі характеристики як знання, ставлення, вміння та цінності. З огляду на це на засіданні в Барселоні (2002) було запропоновано перелік базових компетентностей: грамотність (навички читання, письма та лічби), базові компетентності

з математики, іноземних мов, природознавства, технологій ІКТ, а також уміння вчитися, соціальні навички, підприємливість та загальна культура.

Ці положення значною мірою стали основою для обґрунтування ключових компетентностей для навчання упродовж життя, визначених у Європейській довідковій рамковій структурі і ухвалених Європейським Парламентом та Європейською Радою у 2006 році. Ключовими компетентностями для спільноти було названо:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- математична компетентність та базові компетентності у галузі науки та техніки;
- цифрова обчислювальна компетентність;
- уміння вчитися;
- соціальна, міжособистісна і громадянська компетентність;
- ініціативність та підприємливість;
- культурна освіченість та виразність.

Для європейського вчительського загалу визначення ключових компетентностей для навчання упродовж життя мало особливе значення. Як показує аналіз документів, в короткі терміни завдання розвитку у вчителів ключових компетентностей увійшло до стрижневих напрямів спільних дій держав-членів. Про це свідчать Рекомендації Європейської Ради і Представників Урядів країн-членів «Про поліпшення якості педагогічної освіти» (2007), де перед національними системами педагогічної освіти висувається завдання трансформації змісту за рахунок запровадження більш компетентнісно центрованих підходів до навчання, а також збільшення наголосу на результатах навчання тощо.

Необхідно відзначити, що пошук підходів до класифікації компетентностей на Європейському рівні розпочався дещо раніше. Так, в документі «Спільні Європейські принципи щодо вчительських компетентностей і кваліфікацій», розробленому робочою групою експертів держав-учасниць, експерти виокремили три широкі сфери компетентності педагога:

- співпраця з іншими;
- робота із знаннями, технологіями та інформацією;
- робота в суспільстві та з суспільством.

Перша сфера вчительських компетентностей (співпраця з іншими) має зосереджуватися на запровадженні інклюзії в соціальні цінності, що спрямовані на розвиток потенціалу кожного учня. Вчителі повинні мати психолого-педагогічні знання, зокрема, знати як росте і розвивається людина тощо, а також володіти міжособистісними і коопера-

тивними уміннями та активно їх застосовуватив роботі з учнями та колегами.

Друга сфера компетентностей (робота із знаннями, технологіями та інформацією) передбачає здатність вчителя до відтворення, управління та критичного аналізу декількох видів інформації із залученням педагогічною метою цифрових, педагогічних та навчальних умінь. Зокрема, педагогічні вміння повинні допомагати вчителям у створенні й управлінні навчальними середовищами, збереженні інтелектуальної свободи, активному запровадженні в навчальний процес засобів ІКТ тощо.

Третя сфера компетентностей (робота в суспільстві та з суспільством) пов'язана з громадянськими функціями вчителів. Як відповідальні професіонали, вони мають працювати в громадах, сприяючи європейській мобільності і співпраці, а також заохочувати до розвитку міжкультурної поваги і діалогу.

Обґрунтовані положення гармонізували з європейською стратегією підняття якості освіти та запровадження спільних стандартів якості для оптимізації систем освіти і навчання в Європі. Вчителю в цих процесах відводилася роль посередника (фасилітатора) щодо самонавчання і розвитку ключових компетентностей засобами різних підходів, включаючи індивідуальні та колективні, спрямовані на співробітництво.

Наглядним результатом співпраці з цієї проблеми є прийняття Європейської Рамки Кваліфікацій (ЄРК) — узагальненої довідникової рамки, яка дозволяє Європейським країнам зв'язати свої національні рамки кваліфікацій один з одним. Практично ЄРК постає перед нами у вигляді своєрідного інструмента переведення національних кваліфікацій у більш простий і зрозумілий для сприйняття національними суб'єктами формат. Він стирає національну специфіку, а значить, і національні межі у сфері освіти і, в кінцевому рахунку, професійної кваліфікації. Пошук мови опису європейської системи кваліфікацій здійснюється в рамках Болонського і Копенгагенського процесів.

Підводячи підсумки щодо відмінностей в освіті і культурі навчання в Європі, представлені характеристики на кожному із восьми рівнів кваліфікацій в ЄРК описані за допомогою трьох дескрипторів (знання, уміння, компетентності — автономність і відповідальність), заснованих на результатах навчання, а не на його змісті, що є принциповим для нашої проблеми дослідження.

Серед міжнародних досліджень і проектів щодо визначення та оцінки компетентностей у галузі освіти та професійної підготовки слід виокремити такі: проект Організації економічного співробітництва та розвитку «Визначення та відбір компетентностей» (2005), довготривалий проект Європейської Комісії «Настроювання освітніх структур

у Європі», матеріалів проекту «Курікулум педагогічної освіти в країнах ЄС» (2010), а також проекти, присвячені дослідженню мовної педагогічної освіти в Європі (2002, 2004). В методології цих проектів чільне місце посідає визначення конкретних рекомендацій щодо сприяння процесу забезпечення якості педагогічної освіти та професійної мобільності, а також обґрунтування конкретних характеристик компетентностей педагога (у контексті предметної мовної специфіки).

Перший із них — проект DeSeCo — був визначений учасниками проекту як доповнюючий до вже діючих міжнародних порівняльних досліджень, таких як PISA (Програма міжнародної оцінки учнів) тощо. Він також гармонізує з Європейською стратегією освіти упродовж життя в аспекті визначення кроскультурних ключових компетентностей як таких, що є рамковими для довготривалої оцінки компетентностей, необхідних для успішного життя і праці в суспільстві. Кожна ключова компетентність може бути кваліфікована як така, що має примножувати соціальні цінності і особисті досягнення, відповідаючи при цьому важливим вимогам різноманітних життєвих ситуацій.

Відзначимо, що в даному дослідженні було виокремлено три широкі взаємопов'язані між собою категорії компетентностей, що базуються на загальних цінностях демократії і стабільного розвитку:

- інтерактивне використання засобів у взаємодії;
- взаємодія в гетерогенних групах;
- автономна дія.

До вагомих результатів даного дослідження науковці відносять розробку категоріальної схеми ключових компетентностей та розробку ідеї рівневої природи компетентностей. До цього необхідно додати, що розробники проекту знаходяться на твердих позиціях щодо необхідності цілісної сукупності компетентностей для вирішення будь-якої життєвої ситуації. Центральним при цьому визначається рефлексивне мислення і дії — здатність реагувати на зміни, навчатися на основі досвіду, формувати критичну об'єктивну позицію тощо.

Значний вклад в розробку компетентнісної освіти вчителя-мовника в Європі внесли два міжнародні дослідження, проведені в Саутгемптонському університеті на замовлення Європейської Комісії (2002, 2004). В результаті досліджень було обґрунтовано Європейський профіль мовної педагогічної освіти, де окреслено 40 ознак такої освіти:

*Знання і розуміння:*

- методика навчання мови, діяльнісні методи та засоби;
- розвиток критичного і пізнавального підходів до викладання і навчання;
- знання мови;



- використання інформаційно-комунікаційних технологій в педагогічному процесі;
- використання інформаційно-комунікаційних технологій для планування власної діяльності, організації діяльності та використання ресурсів, пошукові вміння;
- застосування різних способів оцінки і способів фіксації освітніх результатів учнів (студентів);
- критична оцінка програм адаптованих до національних або регіональних особливостей з точки зору досягнення цілей та розв'язання завдань і досягнення результатів;
- теорія і практика внутрішнього та зовнішнього оцінювання програми;

#### *Стратегії та уміння:*

- способи адаптації педагогічних підходів до педагогічної ситуації та індивідуальних потреб учнів (студентів);
- критичні оцінки розвитку та практичного застосування дидактичного матеріалу і засобів навчання;
- методика навчання;
- розвиток рефлексивної (відтворювальної) практики і самооцінки;
- розвиток самостійності в стратегії вивчення мови;
- способи збереження і підвищення безперервності особистої мовної освіти;
- практичне застосування навчальних планів і програм;
- об'єктивність спостереження та експертна оцінка;
- розвиток співпраці з освітніми установами країни, мова якої вивчається;
- пошукова діяльність;
- включення до навчальних досліджень;
- змістовне та мовноінтегроване навчання;
- використання Європейського мовного портфелю для об'єктивної самооцінки;

#### *Цінності:*

- соціальні та культурні цінності;
- різноманітність мов і культур;
- важливість вивчення та навчання іноземних мов і культур;
- навчання на засадах європейської співдружності;
- навчання командній роботі, співпраці та взаємодії всередині і за межами шкільного навчання;
- важливість здобуття освіти протягом усього життя.

Як бачимо, в дослідженні 2002 року було визначено загальне ядро знань, умінь і цінностей, а також особливості структури вимог до Європейського профілю мовної освіти педагогів — ЄПМПО. Ці напра-

цювання стали основою для розробки Референтної рамки ЄПМПО, обґрунтованої в результаті загальноєвропейського дослідження в 2004 році за участю Франції (Центр міжнародної освіти в Севрі), Великобританії (Відкритий університет і Коледж святого Мартина), Австрії (Педагогічна академія в Інсбруці), Німеччини (Бременський університет), Іспанії (Гранадський університет), Фінляндії (університет Ювеськюля), Латвії (Латвійський університет), Норвегії (університет в Осло); Італії (університет Венайс), Польщі (Варшавський університет). Референтна рамка Європейського профілю мовної педагогічної освіти включила 40 дескрипторів, що складають комплекс компетентностей європейського педагога-мовника в термінах лінгвістичних, дидактичних, когнітивних здібностей і технічних умінь. Вони описані за таким алгоритмом: а) тлумачення, б) розвиток, в) пояснення за допомогою прикладу із доповідей країн, які беруть участь в проєкті.

Дослідження 2002 і 2004 років є взаємодоповнюючими, сумісними з цілями Болонського процесу та з характеристиками Європейської кваліфікаційної рамки.

Певного розвитку в цих дослідженнях дістала ідея європейського виміру в освіті. Європейські цінності і світогляд розглядаються як ключові вимоги до мовної освіти в Європі. Зокрема, виокремлюються такі компетентності: повага і врахування в педагогічній діяльності європейських громадянських прав і обов'язків; розширення світогляду і співпраці; європейське співробітництво; мережування і неперервне навчання в європейському контексті тощо.

Ідеї компетентнісного підходу у вищій школі розвивалися за допомогою ряду проєктів у рамках Болонського процесу, зокрема, довготривалого масштабного проєкту Європейської Комісії «Настроювання освітніх структур в Європі». Із самого початку в матеріалах проєкту було витлумачено ряд провідних понять. Зокрема:

*Результати навчання* — це формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Вони можуть відноситись до окремої дисципліни курсу або модуля або також до періоду навчання, наприклад, програми першого, другого і третього циклу. Результати навчання визначають вимоги для присудження кредиту.

*Компетентності* являють собою динамічне поєднання знань, розумінь, навичок, умінь та здатностей.

*Розвиток компетентностей* є метою навчальних програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах. Компетентності можуть бути поділені на спеціальні предметні (фахові) та загальні (базові).

В проєкті обґрунтовано наступні базові компетентності:

- *інструментальні* (здатність до аналізу й синтезу, здатність до організації й планування; базові загальні знання; базові знання з професії; письмові та усні комунікаційні уміння рідною мовою; знання другої мови; елементарні комп'ютерні вміння; уміння управління інформацією; здатність розв'язувати проблеми; здатність приймати рішення);
- *міжособистісні* (здатність до критики і самокритики; здатність працювати в команді; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність взаємодіяти з експертами в інших предметних областях; здатність сприймати різноманіття і міжкультурні відмінності; здатність працювати в міжнародному контексті; міжособистісні вміння; сповідування етичних цінностей);
- *системні* (здатність застосовувати на практиці знання, дослідницькі вміння; здатність до навчання; здатність до адаптації до нових ситуацій; здатність до генерації нових ідей (творчості); лідерство; розуміння культур і звичаїв інших народів; здатність працювати автономно; здатність до розроблення проєктів та управління ними; здатність до ініціативи і підприємництва; відповідальність за якість; прагнення до успіху тощо).

Для педагогічної освіти, яка виступала однією з дев'яти предметних сфер дослідження на першому етапі проєкту, важливим є визначення загальних характеристик компетентностей, тлумачення термінологічних особливостей, а також методологія оцінки навчальних програм на компетентнісних засадах на рівнях бакалавра, магістра та доктора тощо.

У підсумковому звіті проєкту було здійснено опис підходу до реалізації Болонського процесу через розробку навчальних програм вищої освіти, сумісних та придатних до функціонування в Європі. Зокрема, наголошувалось на міждисциплінарній сутності предметної галузі освіти, включаючи педагогічну освіту, де навчальні предмети мають використовуватися для розгортання природи викладання, навчання й оцінювання в різних соціо-економічних контекстах. Пріоритетними є моральні та етичні цінності, оскільки вони передбачають зорієнтованість на людину.

Важливо відзначити, що компетентності, описані в проєкті як очікуваний результат освіти, є сумісними з Європейською структурою кваліфікацій та Дублінськими характеристиками вищої освіти. Зауважимо, що Дублінські характеристики на здобуття академічних ступенів відповідно до трьох рівнів Болонського процесу згруповані на наступні сфери: знання і розуміння; застосування знань і розуміння; прийняття рішень; спілкування; уміння навчатися. Вони виражають очікувані компетентності в термінах «можу зробити» по завершенні кожного ступеня. Компетентність у даному контексті розуміється

в своєму найширшому значенні, передбачаючи градацію здібностей і умінь.

Стосовно галузі педагогічної освіти робочою групою проекту представлено комплекс із 15 спеціальних компетентностей, обґрунтованих із урахуванням опитування студентів, вчених і роботодавців з наступною їх оцінкою. Вони інтегруються в структуру опису рівнів разом із загальними компетентностями і складають комплекси очікуваних компетентностей на першому (бакалавр) та другому (магістр) рівнях вищої освіти педагога, перемешковуючись з іншими предметними галузями у сфері освіти, а саме:

- фіксовані зобов'язання щодо прогресу і досягнень того, хто навчається;
- компетентність у володінні освітніми/навчальними стратегіями й оцінкою, а також розумінням їх теоретичних основ;
- компетентність щодо консультування учнів і батьків;
- знання предмета викладання;
- здатність продуктивно спілкуватися з групами та окремими особами;
- здатність створювати рівні і справедливі умови, які сприяють успішному навчанню всіх учнів, незалежно від їх соціально-культурно-економічного контексту;
- здатність використовувати електронне навчання та інтегрувати його в навчальне середовище;
- здатність ефективно керувати часом;
- здатність розмірковувати й оцінювати свої дії;
- усвідомлення необхідності безперервного професійного розвитку;
- здатність до оцінювання результатів навчання і досягнень;
- компетентність у колективному вирішенні різних освітніх проблем у різних контекстах (ситуаціях);
- здатність реагувати на різноманітні потреби тих, хто навчається;
- здатність удосконалювати викладацьке/навчальне середовище;
- здатність пристосовувати курікулум і практику до специфіки освітнього контексту тощо.

Дескриптори опису *першого рівня (бакалавр)* обґрунтовані з урахуванням положень Європейських принципів щодо компетентностей і кваліфікацій педагогів (2005) про три широкі сфери компетентності педагогів.

Спеціальні компетентності:

- робота з інформацією і знаннями з предмету викладання, проблем освіти і теоретичних засад;

- робота з людьми, аналіз складних ситуацій в контексті навчання і розвитку;
- робота з суспільством на різних рівнях, у тому числі розвиток професійних цінностей і здібностей розмірковувати над практикою та педагогічними ситуаціями;
- здатність до рефлексії щодо власної системи цінностей та системи цінностей інших, розвитку та практики тощо.

Загальні ключові компетентності:

- здатність до навчання;
- автономність;
- прийняття рішень;
- розуміння розмаїття і суспільного мультикультуралізму;
- етичні зобов'язання;
- здатність до критики та самокритики;
- здібність вдосконалювати власну освіту і практичну діяльність, в тому числі пошукові та дослідницькі здібності;
- здатність аналізувати, узагальнювати, оцінювати, виявляти проблеми і розробляти рішення;
- міцне знання професії в практичній дії.

*Другий рівень (магістр).*

Спеціальні компетентності:

- розвиток знань і розуміння в обраній галузі професійної спеціалізації;
- здатність використовувати дослідження відповідно до свого предмета викладання;
- здатність відтворювати цінності відповідно до освітньої діяльності.

Загальні ключові компетентності:

- дослідницькі вміння;
- лідерські якості;
- здатність до рефлексії й оцінки власної діяльності;
- розвиток широких когнітивних умінь, пов'язаних з розвитком знань і творчістю.

Розробники передбачають, що не всі компетентності будуть повністю сформовані і розвинені під час навчання — їх розвиток буде здійснюватися упродовж професійної діяльності вчителя у формальному, неформальному та інформальному навчальних контекстах.

Значний вклад в розробку компетентностей педагогів, спільних для всіх країн ЄС, вніс проект «Курікулум педагогічної освіти в країнах ЄС» (2010), виконаний фінським університетом Ювексюля на замовлення Європейської Комісії. Як показав аналіз, на центральному (урядовому) рівні в усіх країнах ЄС визначено такі групи компетентностей: предметні компетентності, педагогічні компетентності, ком-

петентність щодо інтеграції теорії і практики, компетентність щодо оцінки якості. Однак на рівні закладів педагогічної освіти визначено більшу кількість спільних компетентностей, а саме:

- 1) предметні компетентності;
- 2) педагогічні компетентності;
- 3) компетентність щодо інтеграції теорії і практики;
- 4) компетентність щодо взаємодії й співробітництва;
- 5) компетентність щодо оцінки якості;
- 6) компетентність у сфері мобільності;
- 7) лідерська компетентність;
- 8) компетентність щодо неперервного навчання і навчання упродовж життя.

В рамках проекту була обґрунтована структура кожної групи компетентностей та визначено особливості їх вияву в різних країнах Європейського Союзу.

*Предметні компетентності* включають: вміння структурувати і перебудовувати предметні знання; вміння інтегрувати предметні і педагогічні знання; використання творчих стратегій для роботи з предметними знаннями тощо.

*Педагогічні компетентності*: використання різноманітних стратегій навчання і викладання; підтримка самостійного навчання; використання різноманітних навчальних методів; стимулювання соціоемоційного і морального розвитку студентів; стимулювання мультикультурних очікувань і розуміння; викладання в гетерогенних (неоднорідних) класах; керівництво і підтримка учнів тощо.

*Компетентності щодо поєднання теорії й практики*: вміння інтегрувати теоретичне і практичне навчання; здатність використовувати навчання, яке базується на дослідництві; використання педагогічно керованої навчальної практики; вміння отримувати інформацію і розвивати знання, підтримка дослідницької орієнтації, проведення дослідження тощо.

*Компетентності щодо співробітництва і взаємодії*: співробітництво і взаємодія між студентами, педагогічним персоналом, батьками і школами; ефективна співпраця з місцевою громадою, з провайдерами, які здійснюють підготовку на місцях та з посередниками; комунікаційні вміння; використання навчальних методів, які

потребують взаємодії; сприяння надійному і поважливому шкільному середовищу.

В цілому значення компетентностей щодо співробітництва і взаємодії в педагогічній освіті постійно зростає. Зокрема, різними шляхами зростає використання методів роботи в команді, розширення співробітництва з батьками тощо.

*Компетентності щодо оцінки якості:* розуміння і використання принципів оцінювання, систематичне використання оцінки якості, використання результатів оцінювання для покращення викладання й підвищення стандартів навчальних досягнень.

Оцінка освіти стала важливим знаряддям розвитку системи освіти на всіх рівнях і все більше стає інструментом розвитку педагогічної діяльності, аніж інструментом контролю. Складовою частиною процесу оцінювання є самооцінка, проте її завдання полягають у саморозвитку праці вчителя на його робочому місці. Зовнішнє оцінювання використовується не тільки як завершальна контрольна процедура, але й як супроводжуючий навчання процес. У деяких Європейській країнах на різних рівнях освіти використовуються різні системи і методи оцінки якості.

*Компетентність щодо мобільності:* підтримка європейських і міжнародних контактів учнів і вчителів; стимуляція обмінів студентами; вивчення і використання європейських мов; вивчення і розуміння різних європейських культур.

У наші дні мобільності надається більше уваги ніж раніше. Проте на темпи зростання мобільності й масштаби участі освітян у міжнародних заходах і акціях певний уповільнюючий вплив здійснюють ті країни, освітні системи яких не виявляють активності у сфері іноземних мов (Франція, Італія, Каталонія, Шотландія). Вони вважають, що вже включені у широкомасштабний мовний простір з підвищеною внутрішньою мобільністю і тому немає необхідності у вивченні інших мов. Натомість в інших країнах, розташованих в обмежених мовних регіонах (Фінляндія), знання іноземних мов є важливим і обов'язковим для школярів початкової школи і навіть на етапі дошкілля.

*Управлінська компетентність:* опорні управлінські уміння, пов'язані з розвитком закладу і навчального середовища; співробітництво між закладами і громадами; розвиток персоналу; стратегічне, педагогічне й економічне управління, стимулювання вчителів щодо кар'єрного розвитку.

Управління — це одна із груп компетентностей, якій, порівняно з іншими, надають найменше уваги. Частково це пов'язано з різними методами і підходами до відбору директорів і керівного персоналу шкіл. В ряді країн управління розвивалося дуже відокремлено від освітньої системи і директори в цих країнах є адміністраторами, які

отримують спеціальну освіту і підготовку. Тому влада і політики вважають, що управлінська компетентність не належить до вчительських компетентностей. В інших — сфера управління освітою пов'язується з тими вчителями, які успішно рухаються по кар'єрі (Фінляндія), хоча останнім часом з'явилися спеціальні навчальні програми для тих, хто прагне бути керівником освіти.

*Компетентність щодо неперервного навчання і навчання упродовж життя:* підготовка і підтримка учнів і студентів до навчання упродовж життя; розуміння важливості саморозвитку для продовження професійної кар'єри тощо.

У наші дні зростає увага до підтримки в педагогічній освіті неперервності в кар'єрному розвитку. Організація вступу вчителя до професії та підвищення його кваліфікації в різних країнах мають свої особливості, включаючи такі принципові положення як обов'язковість або добровільність. В цілому значення підвищення кваліфікації в майбутньому буде значно збільшуватися, але в деяких європейських країнах можливості вчителів брати участь у підвищенні кваліфікації традиційно залишаються дуже обмеженими.

Проведене дослідження, на наш погляд, свідчить як про неоднозначність і багатовимірність трактування компетентнісного підходу в педагогічній освіті європейських країн, так і про багатоманітність його реалізації в навчальному процесі закладів педагогічної освіти в Європі. Саме тому експерти здійснили деякі узагальнення і розробили пропозиції щодо подальших дослідницьких проєктів.

Майже всі групи компетентностей включені в курікулуми або інші документи педагогічної освіти у всіх без виключення європейських країнах. Проте є й такі, які мають незначне поширення в педагогічній освіті деяких країн. Найбільш поширеними є: педагогічні й предметні компетентності, компетентності щодо інтеграції теорії та практики, компетентності щодо співробітництва і взаємодії. Стосовно інших груп компетентностей (щодо оцінки якості, щодо мобільності, щодо управління), то вони є поширеними на рівні концепції, але маловідомими в національних курікулумах як сучасні компетентності вчителів. Компетентність щодо неперервного навчання і навчання упродовж життя стрімко вийшла на перший план і стає в наші дні все більш відомою і важливою для сучасного європейського вчителя.

Отже, процес становлення компетентнісної педагогічної освіти в країнах ЄС тісно пов'язаний з переходом на компетентнісні засади шкільної та вищої освіти, що стартував з проголошенням в 2000 році у рамках Лісабонської стратегії важливості формування у громадян ЄС базових навичок, необхідних для життя в суспільстві знань. Трансформація європейської педагогічної освіти на компетентнісні засади отримує статус політичного пріоритету в рамках Лісабонської стра-



тегії, розвиваючись за допомогою етапних Рекомендацій та Постанов та інших документів. Ідеї компетентнісної педагогічної освіти пілотовуються в європейських проектах та обговорюються в наукових дискусіях у європейському та світовому просторах. Це свідчить про системну діяльність європейської спільноти щодо покращення якості за рахунок надання компетентнісної спрямованості розвитку змісту педагогічної освіти через спільність мети та варіативність підходів.

## **2.2. Визначення вчительських компетентностей: наукова дискусія в європейському і світовому просторах**

Науковці у всьому світі активно дискутують щодо розмежування понять «компетенція» та «компетентність» в освіті, які позначаються одним і тим же англійським терміном «competence». Рух цього терміну в освіті свідчить про компроміси і узагальнення, які наповнюють його інтерпретацію. Можна виділити два основних підходи до визначення терміну «компетентність» — особистісний і через характеристики діяльності. Традиційно американський підхід спрямований на виявлення поведінкових характеристик компетентності вчителя, і головна проблема — визначити які особистісні риси визначають успішну дію. В Європейській системі освіти наголос робиться на властивостях діяльності. Головна проблема, яка цікавить дослідників, — які ті головні елементи діяльності, які мають бути виконані, щоб вважати результат досягнутим відповідно до заданих вимог.

Вивчення наукової літератури, присвяченої обґрунтуванню сутнісних характеристик компетентності педагога, показало, що європейські вчені розглядають її як:

а) сукупність знань, розумінь та умінь, яка може бути продемонстрована вчителем на певному рівні досягнень упродовж його професійного зростання (Дж. Гонзалес, Р. Вагінаар);

б) здатність відповідати комплексу вимог, опираючись на психосоціальні та мобілізаційні ресурси у певних ситуаціях, а саме: комплексне використання системи загальних знань; когнітивні та практичні уміння; особистісні позиції — мотивацію, ціннісні орієнтації, емоції тощо (Д. Рушен, Л. Салганік);

в) поєднання знань, умінь, ставлень, цінностей і особистісних характеристик, яке уможливорює професійну й адекватну ситуації дію вчителя, розвиваючи її поетапно (Б. Костер, Дж. Денгерінг) тощо.

Авторських тлумачень європейськими вченими поняття «компетентність вчителя» можна навести безліч. Аналіз показав, що в основному в науковій літературі це поняття тлумачиться як динамічне поєднання знань, розумінь й умінь. При цьому з самого початку важливо розмежовувати поняття «навчальні компетентності» і «вчительські компетентності». Як зазначають Х. Хагер і Д. Макінтур, навчальні

компетентності зосереджені на педагогічній дії вчителя в шкільному класі, тому вони прямо пов'язані з майстерністю вчителя. Натомість вчительські компетентності розглядаються західними вченими в контексті більш широкого розуміння та сприйняття професіоналізму вчителя, відбиваючи багатогранність ролі вчителя на різних рівнях — особистості, школи, місцевої громади, професійної мережі тощо. Саме вони (контексти) є вирішальними у визначенні компетентностей вчителя, оскільки пов'язані з прагненням до професійного розвитку, інновацій, співробітництва тощо.

Останнім часом міжнародна наукова громада сходиться на тому, щоб тлумачити компетентності як здатності або спроможності. Цей термін все частіше використовується в широкому значенні і трактується як динамічний вимір, який виходить за межі його базового наукового значення. Компетентність розглядається як загальна здатність, що базується на знаннях, творчих умінях, схильностях. Зокрема, така думка розвивається в роботах С. Фейман-Немсер, Г. Грант та інших вчених, які пов'язують це тлумачення з потенціальними можливостями неперервного розвитку вчителів у світлі навчання упродовж життя.

Таким чином, виокремлюються три сфери або складові компетентності-здатності вчителя: 1) знання, 2) професійні уміння і 3) схильності, що включають переконання, ставлення, цінності і зобов'язання, зорієнтовані на конкретні педагогічні дії тощо.

Розглянемо ці три сфери детальніше, спираючись, зокрема, на дослідження М. Вільямсона і М. Клівенгера-Брайта «Переосмислення здатності вчителя», опублікованого в посібнику з досліджень діяльності вчителя. Підсумовуючи існуючі дослідження щодо бази знань вчителя, ці вчені виокремлюють наступні напрями:

- знання предмета викладання;
- педагогічні знання;
- знання щодо курікулуму;
- базові наукові знання (міжкультурні, історичні, філософські, психологічні, соціологічні);
- контекстуальні, інституційні та організаційні аспекти освітньої політики;
- проблеми інклюзії та різноманітності;
- нові технології;
- розвиваюча психологія;
- групові процеси та їх динаміка, теорії навчання, проблеми мотивації;
- аналіз і оцінка процесів та методів тощо.

Професійні уміння включають наступне:

- планування, управління та координацію навчання;

- використання засобів навчання і технологій;
- управління студентами і групами;
- співпрацю з колегами, батьками і соціальними службами.

Схильності або нахили до педагогічної діяльності включають переконання, ставлення, цінності і зобов'язання, зорієнтовані на конкретні педагогічні дії тощо. Ці аспекти виявляються найбільш складними для визначення через мінливу природу критеріїв визначення й оцінки схильності до педагогічної діяльності, а також критеріїв визначення кращих практик формування цих нахилів на програмах базової підготовки вчителів.

Вчені і практики всіх країн світу сьогодні вирішують важливе питання: як описати педагогічну діяльність сучасного педагога з позиції компетентності і як підготувати вчителів та інших практиків освіти до роботи з орієнтацією на компетентності. Вихідним положенням цих пошуків є те, що професійно-педагогічна діяльність вчителя завжди обумовлена соціальною і культурною ситуацією в суспільстві на кожному етапі його розвитку. Соціокультурна обумовленість розглядається як сукупність взаємопов'язаних соціальних і культурних ставлень до діяльності вчителя в суспільстві. В кінці XX — на початку XXI ст. західні вчені посилено наголошують на значенні глобальних впливів на суспільне сприйняття педагога і його професійної діяльності. Це, в свою чергу, веде до розширення вимог до вчителя, здатного реагувати на зміни та управляти ними. До числа нових компетентностей вчителів, на думку М. Вільямсона і М. Клівенгера-Брайта, слід віднести:

- гносеологічну обізнаність (передусім, про статус, тенденції та історичний розвиток предметної сфери у взаємозв'язку з іншими сферами і предметами);
- управління змінами;
- здатність створювати сприятливі умови для навчання всіх студентів, забезпечуючи рівний доступ до якісної освіти.

Сукупність нових компетентностей, спроектованих на нові аспекти діяльності вчителя в умовах інтеграційних процесів обґрунтовані в дослідженні П. Згаги, В. Хадсона, З. Гадусової, Дж. Рансмусена, Н. Пападакіса та інших. Наголошуючи на змінах у професійних ролях і функціях вчителя в кінці XX — на початку XXI ст., вчені відзначають, що ці зміни тісно пов'язані з реаліями нашого часу, соціальним замовленням європейського суспільства, що в нових умовах формує спільний світовий та європейський освітні простори. Сучасний вчитель-європеєць має бути готовим:

1) здійснювати громадянську освіту учнів, що передбачає лам старих стереотипів і оволодіння якісно новою освітньою платформою щодо: способів життя в багатокультурному і толерантному суспіль-

стві; гендерної рівності в соціальному житті, сім'ї та на роботі; європейського громадянства тощо;

2) надавати педагогічний супровід розвитку в учнів ключових компетентностей, необхідних для суспільства знань і навчання впродовж життя, таких як: вчитися як учитися/автономне навчання; володіння інформаційними технологіями; цифрова грамотність; творчість та інновації; розв'язання проблем; підприємливість; комунікація; внутрішня культура;

3) цілеспрямовано формувати в учнів ключові і предметні компетентності в їх органічній єдності та у проекції на моніторинг навчальних досягнень;

4) здійснювати педагогічний і психологічний супровід процесів інноваційного розвитку цілісного освітнього середовища в шкільному класі, передусім за такими параметрами: врахування соціальної, культурної і етнічної різноманітності учнів; фасилітація навчального процесу, застосування особистісно-орієнтованих технологій; робота в команді, яка включає учнів, вчителів та інших професіоналів, включених в навчальний процес;

5) проводити позакласну роботу і роботу з соціальними партнерами, яка включає: роботу щодо шкільного курикулума, організаційного розвитку й оцінювання; створення (спільно з соціальними партнерами) простору «впорядкованої свободи», що діє невпинно й непомітно на провідні потреби і вчинки дітей;

6) запроваджувати інформаційно-комунікаційні технології в навчання учнів у школі та у професійну практику вчителів в цілому;

7) підвищувати рівень педагогічного професіоналізму через: використання в педагогічній діяльності дослідницької роботи, збільшення відповідальності й активності щодо власного професійного розвитку впродовж життя.

Як бачимо, в нових умовах вчителі розглядаються як організатори численних можливостей для навчання, як з'єднувальна ланка між ресурсами суспільства та їх користувачами, як посередники у полегшенні доступу до інформації, як відповідальні громадяни, які поєднують знання за активними діями тощо.

Сучасні дискусії про освіту для демократичного громадянства сформували досить стійке сприйняття цього явища як педагогічного. Що ж являють собою громадянські компетентності? Існує багато розроблених каталогів ключових компетентностей громадянськості. У широкому сенсі вони мають забезпечити холістичний погляд на освіту, тому мають орієнтаційну, а не нормативну цінність. З огляду на це перед теоретиками та практиками освіти постає завдання переходу від розробки каталогів громадянських компетентностей — до конкретно їх опису в контексті реальних життєвих ситуацій. Адже результати

досліджень показують, що Європейські вчителі досить часто обходять такі спірні питання як дискримінація, расизм та ін. Наприклад, в детальній критичній статті про те, як в одній інтегрованій школі Північної Ірландії підходять до викладання проблеми взаємопорозуміння, автор С. Доннеллі пише: «Більшість вчителів, роблячи “критичний вибір”, майстерно замовчують політичні та релігійні спірні питання і демонструють “культуру відходу від питань”. Обов’язком всіх вчителів є розгляд питань про те “як ми живемо разом”, “як мати справу з відмінностями”, не зважаючи на те, що ці питання є складними і спірними».

Розробники проблеми громадянської компетентності виділяють в ній такі аспекти:

- 1) знання (знання того, як діяти);
- 2) позиції і способи дії (усвідомлення того, як ми діємо, в якому контексті і чому);
- 3) поведінка (відкритість до змін, вмотивованість);
- 4) процедурні навички (знання того, як робити);
- 5) когнітивні навички (обробка інформації, критичне мислення і критичний аналіз);
- 6) емпіричні навички (знання того, як діяти й адаптуватися на основі отриманого раніше знання і соціальних навичок).

Враховуючи те, що освіта, спрямована на виховання демократичного громадянства, — це процес, в Європі обговорюються різні рівні підготовки вчителів і директорів шкіл до цієї діяльності:

- зміст навчального плану;
- методологія викладання і засвоєння;
- навички управління;
- навички взаємодії з людьми.

Компетентності, які є необхідними для здійснення освіти, спрямованої на виховання демократичного громадянства, логічно пов’язані з активним і відповідальним громадянством. Тому пропонується наступна структура і зміст громадянських компетентностей вчителя:

— *Знання*

Вчителям необхідне глибоке знання цілей і завдань освіти, спрямованої на виховання демократичного громадянства, а також спектра тих знань, умінь і навичок моральних цінностей та якостей особистості, які потрібно розвивати у молоді.

— *Уміння*

Володіння адекватними методами громадянської освіти, виховання. Уміння розробляти і застосовувати методи. Оволодіння навичками управління і роботи з людьми. Наприклад, як започатковувати зв’язки і залучати до роботи місцеву спільноту, підвищувати рівень участі

школярів у житті школи, вирішувати потенційно суперечливі питання та ін.

– *Здатність до рефлексії і саморозвитку*

Потреба в саморефлексії та у виділенні собі достатнього часу для зупинки. Осмислення і винесення уроків із особистого досвіду і практики. В число важливих аспектів саморефлексії входить усвідомлення своїх власних моральних цінностей, а також відповідності між цими цінностями та підходами до викладання. Слід відзначити три важливі аспекти рефлексії:

- педагогічний — рефлексія процесу засвоєння й викладання, наприклад, використання різних методик опитування у сфері освіти, спрямованої на демократичне громадянство;
  - цільовий — рефлексія причин освіти людей у сфері демократичного громадянства і його практичні наслідки;
  - етичний, соціальний і політичний — рефлексія загальноприйнятої системи цінностей, на яких базується підхід вчителів до освіти, спрямованої на демократичне громадянство.
- *Здатність до співробітництва*

Залучення до спільної діяльності, тобто діяльність і засвоєння разом з іншими й у інших, особливо у колег. Прикладами такого співробітництва можуть слугувати командна робота в школі, участь в роботі професійної асоціації, взаємодія на місцевому, загальнонаціональному та міжнародному рівнях, участь в європейських та міжнародних проектах, обмінах тощо.

Логічним продовженням наукових дискусій у сфері громадянських компетентностей вчителів є обговорення і дослідження вчених щодо європейського виміру в педагогічній освіті. Прикладом такого обговорення, на нашу думку, є дискусія «Європейський вчитель: який він?», проведена в Європейській тематичній мережі політики у сфері педагогічної освіти (ENTIP). Дискусія розпочалась з обговорення загальних компетентностей вчителів, необхідних для зустрічі з викликами XXI століття. На європейському рівні мережа сприяла обміну інформацією і національним досвідом запровадження в педагогічну освіту компетентнісного підходу, виокремленню спільних проблем і точок перетину, а також формулюванню спільних підходів до компетентності вчителів-європейців у XXI столітті. Узагальнення отриманих матеріалів, зроблених групою вчених на чолі з М. Шрацом (його полемічна стаття була основою для обговорення), дозволили сформулювати суттєві теоретичні положення щодо компетентності сучасного вчителя у контексті європейського виміру, а саме:

- *європейська ідентичність* передбачає, що для європейського вчителя характерні певні цінності, які свідчать, що він (вона) є не тільки національним вчителем, але й таким, який працює

над національним курікулумом. Він (вона) відчуває національне коріння своєї країни, але одночасно належить усій Європі. Це співіснування національної ідентичності і транснаціональної свідомості є перспективним для вирішення проблем гетерогенності й різнорідності. Тому єдність у розмаїтті є ключовим положенням розвитку європейської ідентичності.

- *європейські знання* вчителя включають певні знання про системи освіти і політику в сфері освіти в різних країнах Європи. Європейський вчитель цінує систему освіти своєї країни і бачить її пов'язаність з іншими країнами Європи. Він (вона) володіє знаннями справ Європи і всього світу. Вчитель-європеєць обізнаний з європейською історією та її впливом на сучасне європейське суспільство.
- *європейська полі культурність* вчителя зумовлюється багатокультурною природою європейського суспільства. Вчитель-європеєць є носієм власної культури й одночасно відкритий до інших культур. Він (вона) знає як виявляти себе в інших культурах, не домінуючи в них. В роботі з гетерогенними групами вчитель-європеєць розглядає багатоманітність як цінність і вияв відмінності. Він (вона) долає виклики, які створюються мультикультурними аспектами суспільства. Знать і працює задля утвердження в суспільстві рівних можливостей.
- *європейська мовна компетентність* вчителя виявляється в тому, що він (вона) розмовляє більш ніж однією європейською мовою, використовує іноземну мову в оволодінні педагогічною професією і в подальшому педагогічному розвитку. Він (вона) працює деякий час в країні, де мова є відмінною від його рідної мови, а також спілкується на декількох мовах зі своїми колегами й іншими людьми із зарубіжних країн.
- *європейський професіоналізм* пов'язаний з такою освітою вчителя, яка дозволяє йому (їй) працювати в будь-якій країні Європи. Вчитель-європеєць володіє «європейським підходом» у сфері свого предмета викладання, розглядаючи стрижневі теми курікулуму в європейській перспективі. Він (вона) обмінюється змістом і методикою викладання свого предмета з колегами з інших європейських країн та одночасно приділяє увагу вивченню традицій навчання і виховання в різних країнах. Європейський вчитель використовує результати досліджень педагогів різних країн для того, щоб зрозуміти і пояснити сучасні професійні проблеми та вчасно скорегувати свою практичну діяльність. Педагогічна освіта в наш час рухається шляхами нового професіоналізму з європейською перспективою, тобто, навчальна практика виходить за межі національних кордонів.



Багато навчальних предметів вже будуються на основі багатой історії європейських традицій і цей досвід необхідно збагачувати. Розвиток європейського професіоналізму стимулюється введенням спільних міжнародних програм і ступенів, які започатковуються у країнах Європи. Багато можливостей щодо розвитку європейського професіоналізму створює застосування сучасних педагогічних технологій.

- *європейське громадянство* вчителя полягає в тому, що він поводить себе як громадянин Європи. Він виявляє солідарність з громадянами інших Європейських країн і поділяє з ними цінності демократії, свободи, поваги прав людини. Європейський вчитель спрямовує свою роботу на розвиток автономії, відповідальності й активного громадянства в майбутній Європі. В шкільному курікулумі має розвиватися новий напрям — так звані «європейські студії», які будуть відображувати динаміку розвитку європейського громадянства.
- *європейська якість* передбачає існування певних шляхів порівняння систем педагогічної освіти в різних країнах Європи. Пропонується відходити від формальних оцінок систем педагогічної освіти і розширювати сферу неформальних обмінів і кроскультурних візитів. Болонський процес є найважливішим кроком до гармонізації академічних і кваліфікаційних проблем. Збільшення порівнюваності й прозорості в кваліфікаціях та дипломах буде сприяти зняттю перепон щодо мобільності вчителів.

Обґрунтування змісту понять «європейська ідентичність», «європейські знання», «європейська полікультурність», «європейська мовна компетентність», «європейський професіоналізм» і «європейське громадянство» є певним вкладом в концептуалізацію європейського виміру в педагогічній освіті, коли мовою обговорення сучасних проблем європейської освіти стала мова компетентностей.

Даний напрям дискусій та наукових досліджень розширює компетентнісний профіль сучасного вчителя за рахунок наголосу на його соціальних функціях і ролях. Це, в свою чергу, актуалізує проблему педагогічного змісту знань в нових умовах професійної діяльності вчителя. Численними науковими дослідженнями підтверджується органічні зв'язки між педагогічним змістом знань вчителя і навчанням його учнів (Дж. Шваб, С. Хілл, Б. Рован, В. Балл та інші). Зокрема, добре розвинутий педагогічний зміст знань вчителя сприяє індивідуалізації навчання, допомагає вчителю ефективно працювати у різноманітному навчальному середовищі, де навчаються діти з різними когнітивними і культурними особливостями тощо. У цьому контексті компетентнісний профіль педагога (весь комплекс компетентностей) і його педагогічні



компетентності певною мірою співпадають і перетинаються, оскільки сучасний педагогічний зміст знань вчителя пов'язується з широким розумінням та соціальною відповідальністю вчителя щодо реалізації інклюзії та рівноправності в освіті. Як наголошується в Білій книзі міжкультурного діалогу, європейські вчителі як соціальні суб'єкти, мають сприяти формуванню демократичних відносин і співпраці між учнями — майбутніми громадянами Європи.

Зазначена природа педагогічних знань, навчання та викладання в даний час широко визнана і розглядається західними вченими (М. Кохран-Смис, А. Гідденс) як опосередкована практика в соціальних ситуаціях і мовах. В результаті, навчання витлумачено як процес, в якому розвинені педагогічні уміння вчителя мобілізуються в конкретних умовах через взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу і контекстами, інституційними структурами, діями, зв'язками, засобами тощо. Це — одне із провідних положень теорії діяльності в розробках вчених Кембриджського університету.

Одночасно в теорії педагогічної освіти на Заході продовжує успішно розвиватися напрям досліджень ефективного навчання, які в останній час збагатилися ідеями щодо контекстуальних чинників цього явища. Мова йде про цінність «культури доказовості» через шкільні громади, здатність до формулювання висновків і прийняття рішень на основі співробітництва та шляхом збору, аналізу, інтерпретації доказів і даних різного характеру тощо (С. Тейлор, С. Нолен).

Нарешті, проведений аналіз провідних ідей наукової дискусії щодо компетентностей педагога в сучасному стрімко змінному світі показав, що серед вчених та практиків освіти зростає визнання того узагальненого знання, яке створюється безпосередньо в школах як професійних співтовариствах практики та досліджень. Цей шлях розбудови педагогічного змісту знань вчителя веде до подолання ієрархічних відмінностей між теоретичними (формальними) знаннями і професійними (практичними) знаннями, які мають бути описані мовою компетентностей.

### **2.3. Компетентності вчителя і професійні стандарти: досвід країн ЄС**

Розбудова світового й європейського освітнього простору, гармонізація національних систем освіти, зокрема, педагогічної, в умовах розвитку ринку освітніх послуг актуалізують проблеми еквівалентності кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо. А це, в свою чергу, породжує стрімкі процеси стандартизації педагогічної освіти.

В Європейських країнах існують різні визначення понять «освітній стандарт», «професійний стандарт», а також багатоманітність під-

ходів до процесу стандартизації. У більшості країн (Бельгія, Швеція, Норвегія, Фінляндія, Німеччина, Великобританія, Італія, Нідерланди та ін.) поняття «стандарт» використовують в офіційних державних документах. В інших країнах (Австрія, Франція, Швейцарія, Польща, Чехія та ін.) це поняття хоч і фігурує в сфері освіти, але в офіційних документах відсутнє. Замість поняття «стандарт» використовуються синонімічні терміни «програмна основа», «рамковий навчальний план», «рамкова програма» тощо, які вказують на рамкові обмеження цього нормативного документа. Тобто, безпосереднім організаторам навчального процесу надається велика свобода для розвитку варіативності в межах навчального плану і програми тощо.

Зміст освіти розглядається як основний інструмент трансформації національних систем освіти, включаючи педагогічну, на компетентнісні засади. Відбувається відхід від усталеної практики структурування змісту на основі предметного принципу, який передбачає відповідність структури змісту освіти структурі галузей наукових знань. За компетентнісного підходу зміст освіти починає розглядатися не шляхом конкретизації кількості навчальних предметів (так зване «регулювання входу»), а через визначення результатів («регулювання виходу»), які планується отримати на національному рівні. Їх сукупність відбивається в національних стандартах, що запроваджуються в країнах ЄС.

Серед науковців продовжуються гострі дискусії щодо обґрунтування сукупності компетентностей педагога в структурі стандартів його підготовки і діяльності. І це зрозуміло, адже неупереджено охарактеризувати, конкретно визначити і оцінити професійні знання педагогів і їх компетентності на різних етапах кар'єри є досить складною проблемою. Яким же має бути компетентнісно орієнтований стандарт підготовки та діяльності педагога? Західні вчені — розробники даної тематики вважають, що стандарти мають бути чіткими і не надто ускладненими (Р. Конвей, Р. Мерфі, А. Рес, К. Холл). Цю думку вчених підтримують і міжнародні організації у сфері освіти. Наприклад, в документах Європейського комітету профспілок освіти (ETUCE) наголошується, що компетентності мають бути сформовані на високому рівні й широко простежуватись професійними характеристиками педагога на різних етапах професійної кар'єри. При цьому вони мають базуватися на принципах взаємозв'язку теорії і практики та орієнтуватися на розвиток здатності критично осмислювати власний і чужий педагогічний досвід.

Існують різні погляди на те, що можна вважати за професійні стандарти педагога. Так, С. Інґварсон вважає, що професійним стандартом потрібно називати очікувані від педагога знання та вміння. Більшість вчених розглядають професійні стандарти як орієнтири для існуючої

професійної практикита використання засобів, які необхідні для реалізації освітньої мети. На думку Б. Кліанхенсі та Л. Інгварсен, професійні стандарти — це засоби, які є оптимальними еталонами найбільш важливого у педагогічних знаннях і практиці, а також інструменти для забезпечення умов для певного рівня освітніх досягнень.

Відповідно до останніх робіт Г. Сайкерса та Р. Пластріка, стандарти є інструкціями, які часто використовуються для реалізації множинних цілей:

- як єдиний зразок для організації певної діяльності;
- як правила, яких необхідно дотримуватись;
- як індикатори, які виражають певну інформацію;
- як ідеальні зразки;
- як принципи, на основі яких здійснюється процес тощо.

Однак розробка окремого нормативного зразка є динамічним і проблематичним аспектом стандартів, який залежить від політики, а також технічних процесів для створення спільного еталону.

Деякі з педагогів наголошують на вразливості терміну «стандарт» стосовно діяльності педагога. Вони пишуть про те, що не зважаючи на всі серйозні і часто справедливі претензії громадськості до якості роботи вчителів, не викликає сумніву творчий характер професії вчителя, несумісний з жорсткими обмеженнями і шаблонами. Хоча процес глобалізації вимагає від нас виконання високотехнологічних, сертифікованих міжнародних регламентів у всіх сферах виробництва й управління, включаючи підготовку кадрів: робітничих, інженерних, управлінських, педагогічних і т.д., та чи можна застосовувати ці підходи до сфери освіти, яка має справу не з матеріальним, а з духовним виробництвом? Чи доцільно перетворювати освіту в сферу обслуговування, де стосункам «наставник — учень» приходить на зміну прагматичний зв'язок: «продавець послуг — споживач»?

Особливо багато заперечливих аргументів у теоретиків і практиків освіти в країнах з децентралізованими системами управління. Перебуваючи на стадії обговорення проблеми, пошуків оптимальної моделі компетентнісного змісту, вони широко пілотують напрацювання з цього питання.

Критики впровадження стандартів заперечують твердження про те, що стандарти можуть ґрунтуватися на опосередкованих (нейтральних) технічних аспектах з урахуванням природи педагогічного знання як контекстного і особистісно пов'язаного явища. Такий підхід, на думку критиків, може призвести до створення лінійного та причинно-наслідкового зв'язку між педагогічними діями вчителя й успішністю студентів; існує небезпека упущення контекстних факторів (Д. Балл, Р. Прінг).

Висуваються й інші критичні судження:

- професійні стандарти вчителя розпорошують і фрагментують роль вчителя, а не презентують її як узгоджене інтегроване явище (М. Брундретт);
- виокремлення критеріїв поведінки вчителя та результатів його діяльності призводить до нехтування більш тонкими якостями і врахуванням ситуативних чинників;
- превалювання проголошених стандартів не є вищим за різноманітність педагогічної практики;
- забувається багатоаспектність та загальний характер педагогічних компетенцій (П. Ковей, С. Кларк);
- управлінський характер і директивний підхід у стандартах може призвести до ситуації, коли робота педагога зведеться до того, що він стане ретранслятором знань, який здійснює механічне тестування освітніх результатів студентів і стане просто виконавцем педагогічних дій (Дж. Смес, А. Доу);
- через специфікацію мети педагога можуть поводити себе недостатньо етично стосовно фундаментальних освітніх цінностей, таких як альтруїзм, інтелектуальна незалежність тощо (М. Олсен).

У працях вчених різних країн — М. Ерот, М. Кохран-Смес, Д. Мак-Інтур та інших — наголошується на ризиках руйнування творчості й різноманітності педагогічної практики, зниження здатності педагогів адекватно реагувати на потреби студентів тощо.

Однак, як показало дослідження, в педагогічній теорії та наукових дискусіях у світовому та європейському просторах існує могутній напрям прибічників стандартно-орієнтованого підходу до навчання і професійної підготовки, що базується на компетенції і компетентностях. Вказуючи на великі труднощі щодо впровадження стандартів, вони називають їх об'єктивними через поєднання двох суперечливих принципів: фундаментальної і практичної спрямованості освіти. Перший забезпечує систематичність засвоєння знань, другий — їх практико-орієнтовану інтеграцію, що сумістити достатньо складно. Стосовно інваріанта професійного стандарту мова має йти про відпрацювання процедур об'єктивної, незалежної оцінки працівника до якісного виконання конкретних функцій в рамках певного виду трудової діяльності. Інша справа, через які інституції буде здійснюватись ця незалежна оцінка.

Необхідно зазначити, що рух країн ЄС до запровадження компетентнісно-базованого змісту педагогічної освіти відбувається не уніфіковано. Проведений аналіз дозволив дійти висновку, що в країнах-членах ЄС поширено три моделі визначення й організаційного запровадження вмінь і компетентностей учителів у системі педагогічної освіти.

У *першій моделі* вміння та компетентності в педагогічній освіті визначені централізованим шляхом на національному рівні (Кіпр, Естонія, Німеччина, Великобританія). В цих країнах уряд, міністерство, або урядова інституція типу ради у сфері викладання визначають і регулюють компетентності, які мають бути включені в курікулум та інші документи педагогічної освіти.

*Друга модель* поширена у 18 країнах, де уряд створив певні вимоги для визначення компетентностей, але не визначає безпосередньо той комплекс компетентностей, який є наскрізним для навчальних програм і курсів педагогічної освіти (Австрія, Бельгія, Болгарія, Франція, Угорщина, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Іспанія, Швеція). Право вирішувати проблему запровадження тих чи інших компетентностей у програми педагогічної освіти зацією моделлю належить університетам. Як показує аналіз, визначені у цих країнах викладацькі уміння й компетентності поки що не звернені до змісту навчальних курсів і не впроваджені в курікули педагогічної освіти. На сучасному етапі запровадження вони в основному виконують роль «путівника» для студентів (назви програм, терміни в кредитах тощо).

За *третьою моделлю* (Чеська республіка, Фінляндія, Греція і Мальта) необхідні викладачам уміння і компетентності не визначаються на національному рівні, але таке визначення є можливим на рівні окремих навчальних закладів.

Дослідження засвідчило, що лише декілька країн на європейському континенті — Естонія, Данія, Німеччина, Ірландія, Румунія, Швеція, Велика Британія — мають науково обґрунтований, практично визначений і ретельно відпрацьований на національному або інституційному рівнях комплекс викладацьких умінь і компетентностей. Проте ступінь їх запровадження в практику залежить від контролю за цими процесами з боку урядових інституцій, а також від рівня зацікавленості і мотивації викладачів. Там, де урядові інституції контролюють вступ вчителів до професії, акредитують та оцінюють програми педагогічної освіти, комплекс викладацьких умінь і компетентностей є більш деталізованим. Тобто, рівень запровадження комплексу викладацьких умінь і компетентностей в цілому залежить від організації та управління освітою в тій чи іншій країні. Зокрема, велике значення має статус інституцій педагогічної освіти в системі освіти: чи є вони університетами або коледжами, чи незалежними закладами в структурі університетів або ж факультетами університетів тощо.

В національних освітніх політиках країн ЄС є велика різноманітність підходів до стандартизації педагогічної освіти, а також визначення і реалізації компетентностей педагога, починаючи від «легкого дотику» — до визначення широкого набору компетентностей (напри-

клад, у Фінляндії, а останнім часом, у Франції) і закінчуючи переліком конкретних вимог, пов'язаних з професійними стандартами підготовки і діяльності упродовж життя (Нова Зеландія, Велика Британія, США).

У педагогічній освіті та освітній політиці можна виокремити два протилежні визначення стандартів, способів їх використання та їх значення для педагогів:

- бюрократичні та технічні підходи до звітності, орієнтовані на вимірювання, моніторинг, порівняння і регулювання індивідуальної поведінки педагога;
- розвиваюче використання стандартів з широкою інтерпретацією понять компетенції й компетентностей як показників продуктивності з наголосом на принципах і законах практики в комплексній, ситуативній, соціально-культурній дії вчителя тощо.

За результатами аналізу західних вчених *перший підхід* до визначення стандартів є характерним для Великобританії та США. Цей тип стандартів критикується за багатьма параметрами. Передусім, вчені піддають сумніву обґрунтованість стандартів, які зосереджені лише на індивідуальній діяльності педагога, а не на його цілісному професійному розвитку. Відзначається, що надмірне захоплення технічною стороною стандартів відокремлює освіту від життя суспільства. Наголошується та тому, що перше покоління стандартів підготовки і діяльності вчителя у Великій Британії ігнорувало питання цінностей та особистісних якостей педагогів, перебільшуючи при цьому значення змісту (Дж. Фурлонг, А. Харгрівс).

За *другим підходом* стандарти розглядаються як характерні засоби для відтворення професійної діяльності, осмислення і керівництва професійними діями педагогів, а також для допомоги у визначенні можливостей розвитку і забезпечення індивідуальних освітніх потреб педагогів та потребна рівні школи (Р. Конвей, К. Холл, С. Пайк та ін.).

Прикладом такого підходу до стандартизації педагогічної освіти є Фінляндія, за якою в останнє десятиріччя закріпилось місце педагогічного лідера в європейському та світовому просторах. Як показало дослідження Н. Базелюк, засадничими принципами педагогічної професії в цій країні є такі: викладання як відкриття; викладання як колективна справа; нові навчальні середовища; колективне викладання; відбір студентів на педагогічні професії; високий статус і співробітництво в педагогічній освіті; неперервна професійна освіта.

Ці принципи відбиті в нормативно-правовій базі країни і продовжують розроблятися у контексті стратегії розвитку теорії і практики педагогічної освіти під гаслом неперервності. Засадничі положення (вимоги) щодо професії вчителя в суспільстві Знань найповні-

ше викладено в Програмі розвитку педагогічної освіти у Фінляндії на 2001-2005 роки, яка відкрила шлях до «фінського дива педагогічної освіти» в ХХІ столітті.

У документі зазначається, що основою педагогічної діяльності вчителя є його розуміння людини, сутності знань і процесу навчання. Якщо бачення людини формує основу для розуміння індивідуальних особливостей учнів, то усвідомлення сутності знань збагачує вчительське розуміння процесу навчання. Саме виходячи з цього, вчитель поєднує роботу з вирішенням проблемних ситуацій. У результаті ці принципи мають бути включені у базову (вузівську) і подальшу підготовку й підвищення кваліфікації вчителів. Безумовно, провідною метою педагогічної освіти є підготовка вчителя, який усвідомлює сутність і значення своєї педагогічної діяльності.

Бути вчителем означає зустрічатися зі змінами, жити зі змінами і впливати на зміни. Зміни в учнях, їх навколишньому середовищі та в суспільстві в цілому вимагають від вчителя чутливості і готовності до передбачення майбутніх подій і змін. Одним з важливих є вміння вчителя разом з колегами аналізувати зміни у навколишньому середовищі, пов'язувати їх із шкільними можливостями, а також визначати, які зміни і результати є найважливішими для процесу розвитку викладання. Тому *професійна компетентність вчителя — це здатність використовувати всі навчальні можливості навколишнього середовища.*

Професія вчителя тісно і багатобічно пов'язана із суспільством. Бути вчителем у майбутньому означатиме бути готовим до активної участі і впливу на розвиток суспільства. Вчитель впливає на ціннісні орієнтації учнів і на запровадження демократичних принципів у шкільну практику. Готовність до такої діяльності формується упродовж всього професійного життя, проте основи закладаються в університеті на етапі базової підготовки.

Тісний зв'язок і різноманітна взаємодія педагогічної освіти з навколишнім середовищем впливає на здатність вчителя передбачати й впливати на чинники, які виникатимуть у педагогічній діяльності у майбутньому. Педагогічна освіта має займати більш активну соціальну позицію у проведенні досліджень, в обговореннях і в рекомендаціях тощо. Це сприятиме розвитку й підвищенню суспільної оцінки педагогічної професії.

Педагогічна освіта має допомагати вчителям впливати на процеси, які відбуваються в суспільстві, в економіці, в культурі та освіті. Вчителі мають усвідомлювати етичну відповідальність, яка притаманна професії вчителя. Моделі, які засвоюються під час навчання майбутнього вчителя в університеті, є вирішальними для його майбутньої педагогічної діяльності.



Як своєрідна конституція вчителя XXI ст., програма наголошує на нових площинах професійної діяльності вчителя в умовах інформаційного суспільства:

- по-перше, робиться наголос на тому, що вчитель здійснює роль першовідкривача-дослідника-комунікатора. Це пов'язано із стрімкою змінністю світу, зокрема, зі зростаючою різноманітністю учнів, багатокультурністю, змінами у педагогічному середовищі, різними очікуваннями і вимогами до вчителів з боку різних суспільних груп тощо. Тому вчитель має володіти здатністю до взаємодії з батьками, соціальними працівниками, місцевими бізнесовими структурами й промисловістю, а також умінням визначення і попередження соціальних проблем, уміннями міжособистісної та соціальної взаємодії, міжкультурної діяльності, міжнародної співпраці тощо.
- по-друге, підкреслюється, що праця вчителя є колективною справою — це є сильною стороною навчального закладу. Навчальні заклади мусять постійно бути готовими до оновлення, обговорення і вирішення проблем. Педагогічна освіта має забезпечити модель колективно працюючої організації. Як база, так і подальша педагогічна освіта мають готувати вчителя до роботи в педагогічному колективі, розкривати шляхи вирішення проблем у ньому. Більш колективно-спрямований підхід у неперервній педагогічній освіті сприятиме розвитку шкільних педагогічних колективів.
- по-третє, наголошується на появі нових навчальних середовищ, де партнерами майбутніх і працюючих вчителів є викладачі вищих навчальних закладів, експерти, бізнесові структури й організації, професійні організації тощо. В умовах інтеграції навчальні середовища відкриваються на міжнародному рівні. Навчальний процес все більше набуватиме віртуальних форм, здійснюючись через інформаційні мережі тощо. Широке застосування вчителем інформаційно-комунікаційних технологій має створити основу для рівних можливостей у навчанні тощо.
- по-четверте, ставиться завдання розвитку професійної ідентичності вчителя в контексті визнання колективного характеру викладання, колективного досвіду співпраці поза інституційними межами, міжнародної мобільності вчителів тощо. Розширення й універсальність кваліфікації вчителя вимагають підготовки, яка проголошує спільну ідентичність вчителя й уможливіє спеціалізацію практиканта у запропонованому шкільному середовищі. Тобто, мова йде про розвиток цілісної системи неперервного розвитку вчителя, науково-методичний супровід якої



буде спрямовуватися на допомогу вчителів у роботі у різних освітніх секторах і переході з одної інституції до іншої.

У Програмі сформульовано сукупність вимог до педагогічної компоненти в підготовці вчителя:

- міжособистісні уміння та навички конструктивного спілкування і співпраці;
- глибоке розуміння навчального процесу;
- попередження труднощів, ускладнень і негативних сценаріїв у навчанні;
- міжкультурна компетентність;
- управлінська компетентність;
- компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій;
- уміння працювати і розв'язувати конфлікти в педагогічному середовищі;
- уміння щодо розвитку курікулуму;
- уміння у сфері планування й оцінювання навчання тощо.

За висновками дослідження Н. Базелюк, ці вимоги мали певний централізаційний вплив на процеси оновлення змісту та організації навчання майбутніх вчителів у Фінляндії. Проте, виходячи із нових цілей в підготовці вчителів для оновленої школи XXI століття, трансформації системи педагогічної освіти на компетентнісні засади у цій країні проходили з урахуванням національних традицій, цінностей та особливостей побудови системи освіти. В умовах автономії навчальних закладів право визначення комплексу необхідних компетентностей надано університетам, які орієнтуються на програмні положення щодо розвитку педагогічної освіти, а також Рекомендації Міністерства щодо Базового курікулуму педагогічної освіти.

Приклад Фінляндії є підтвердженням висновку вчених, які досліджують проблему стандартизації педагогічної освіти у європейському та світовому просторі (П. Конвей, С. Кларк, Б. Костер, Дж. Денгерік та ін.), про те, що наявність педагогічних стандартів в дійсності не гарантує якості діючих стандартів, оскільки особливість їх інтерпретації і запровадження пов'язана з людьми. Вчені цілком обґрунтовано пишуть про загрозу формалізації як центральну проблему розробки стандарту професійної підготовки і діяльності вчителя. Тому приєднуємося до думки значного загалу вчених, які вважають професійні стандарти вчителя інструментом реалізації стратегії освіти у стрімко змінному світі.

### Розділ 3. УТВЕРДЖЕННЯ ПРИНЦИПІВ І ВИМОГ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

#### 3.1. Обґрунтування професійної компетентності вчителів у працях англійських науковців та педагогів

У Великій Британії в межах процесу забезпечення якості професійної підготовки вчителів, що розпочався в останній чверті XX ст., особливої актуальності набули питання щодо визначення поняття «компетентний вчитель» та чинників, які впливають на роботу педагога, роблячи її якісною, ефективною, значущою для досягнення високих навчальних результатів.

Для визначення поняття «компетентний вчитель» у англійських документах, науковій та науково-популярній педагогічній літературі використовують такі синонімічні або близькі за значенням терміни: «competent teacher», «skilful teacher», «quality teacher», «effective teacher», «efficient teacher». Однак усі вони, зазвичай, вживаються для означення сформованості професійної компетентності педагога.

Аналіз педагогічних джерел щодо розвитку професійної компетентності у сучасного англійського вчителя дає змогу стверджувати, що на зламі століть серед британської наукової спільноти постійно дебатуються ідея про педагога як носія освітніх і суспільних змін, суб'єкта історико-еволюційного процесу. Окреслюючи новий професійний контур учителя, дослідники зазначають, що для вирішення нових завдань освіти в умовах технологічно-інформаційного суспільства, яке стрімко змінюється, учителям необхідно виконувати наступні функції:

- забезпечувати свій постійний розвиток, включаючи вдосконалення знань і викладацьких умінь;
- усвідомлювати цінності і світоглядні настанови, які ведуть до створення здорового людського суспільства;
- брати активну участь у справах місцевої громади і суспільства в цілому;
- забезпечувати ефективне управління навчальним середовищем і ресурсами;
- уміти узгоджувати навчальні програми з потребами суспільства;
- уміти давати поради окремим дітям і управляти групами дітей;
- уміти вибирати і використовувати різні педагогічні методи;
- розумітися у різних науково-дослідницьких методологіях.

В останнє десятиріччя в науковому просторі Великої Британії використовується нове поняття «*професійна компетентність учителя*», яке з'явилося у контексті нових підходів до професіоналізму педагогів.

Британські науковці Н. Зімфер та К. Гауей обґрунтували чотири ключові складові професійної компетентності педагога:

- 1) технічну;
- 2) клінічну (практичну);
- 3) особистісну;
- 4) критичну.

Так, *технічна* компетентність становить ряд обов'язкових умінь, необхідних для викладання і виконання інших професійних обов'язків. *Практична* — це вміння раціонально використовувати доцільні педагогічні принципи для вирішення проблем навчально-виховного процесу. Під *особистісною* компетентністю вчені розуміють ідентифікацію і розвиток індивідуальних позитивних якостей особистості. *Критична* компетентність постає у прийнятті критичних зауважень ззовні, а також у критичному ставленні до власної професійної діяльності і подальшого розвитку. Усі види разом і кожен окремо, на думку науковців, надають професіоналізації особистості вигляду процесу активної самоактуалізації і становлення вчителя як носія суспільних змін.

Відомий англійський педагог-теоретик Дж. Елліотт, посиляючись на результати власних багаторічних досліджень, стверджує, що зміни в суспільстві вимагають постійної уваги до оновлення змісту освіти в цілому та до педагогічної освіти зокрема. За цих обставин перед учителями постає необхідність виступати носіями змін та інновацій, що означає вміння не лише управляти змінами в межах навчального плану, а також сміливо застосовувати інновації у власній практичній діяльності. Для успішного здійснення таких функцій і досягнення відповідних результатів, учителі повинні органічно поєднувати в собі такі особисті якості і професійні характеристики, як: співчуття, толерантність, рефлексивне мислення, гнучкість у застосуванні педагогічних технологій, чутливе ставлення до потреб інших людей, ентузіазм, щирість, надійність та добре розвинену уяву. Саме ці якості, на переконання дослідника, є загальновизнаними у світовій педагогічній науці і практиці як складові високого професіоналізму сучасного педагога.

Участь у процесі оновлення школи, а також її адаптації до нових умов на сучасному етапі трансформації освіти, що зумовлюється широким колом змін у суспільстві, вимагає від учителів усвідомлення того факту, що їхні професійні функції зазнали значного розширення впродовж останніх десятиліть. Як показують дослідження, у другій половині ХХ ст. англійські вчені почали приділяти особливу увагу розвитку професійних компетентностей у галузі педагогічного менеджменту, а саме: адмініструванню навчального закладу, управлінню колективом, формуванню колективних стосунків, прийняттю виважених колективних рішень у складних проблемних ситуаціях.

Річ у тім, що цей вид діяльності потребує від педагогів не лише додаткових знань, а також відповідних професійних якостей: системного мислення, мобільного сприйняття нового, підвищеного рівня особистісної відповідальності за наукову обґрунтованість і творчий характер власної практичної діяльності, впевненості у своїх знаннях та вчинках.

У роботах відомих британських дослідників Дж. Ніаса та М. Даддса наголошується на важливості для вчителя таких рис характеру як глибока повага до інших, високий рівень відповідальності, стійка внутрішня мотивація, постійне самовдосконалення, надійність, чесність, справедливість, стриманість, сумлінність, відданість своїй справі, рішучість у діях. Саме з їх допомогою педагог здійснюватиме морально-етичне виховання своїх учнів, сприяючи успішній соціалізації дитини, становленню добропорядного громадянина. Як бачимо, англійські науковці обґрунтовують новий комплекс професійних компетентностей, що має бути притаманний педагогам ХХІ століття.

Дослідження показує, що в період інтенсивного реформування шкільної й педагогічної освіти (90-ті роки ХХ ст.) англійські педагоги починають пов'язувати поняття «компетентний вчитель» з двома аспектами підготовки і практичної діяльності вчителя: з «вхідними ресурсами» та якістю педагогічної праці, що визначається такими вміннями, як:

- створення позитивного навчального клімату в класі;
- правильний вибір навчальних цілей та інструментів знань;
- застосування релевантних змісту та особливостям учнів методик і форм організації навчального процесу, навчальних посібників та методичних розробок, які сприяють якісному засвоєнню навчальних матеріалів тощо.

У вагомих науково-педагогічних дослідженнях (В. Холстід, Д. Харгрівз, П. Мегоні) до так званих «вхідних ресурсів» віднесено отримання вчителем професійного сертифікату чи ліцензії, знання предмета викладання, його загальні знання та здібності, практичний досвід професійної діяльності, наявність магістерського ступеня тощо.

У результаті гострої загальнонаціональної дискусії щодо компетентного вчителя для оновленої школи серед англійських теоретиків і практиків освіти сформувався міцний напрям прибічників ідеї підготовки вчителя на базі школи. В основі цієї ідеї (в ході реформи вона стала офіційною стратегією оновлення професійно-освітньої сфери) є постулат про те, що здатність людини до викладання є у значно більшій мірі результатом природжених талантів, аніж якості отриманої вчителем спеціальної підготовки.

Прикладом такого розмежування може бути полеміка між відомими в європейському освітньому просторі педагогами П. Херстом та Д. Макінтуром щодо взаємозв'язку теорії і практики у підготовці вчи-

теля та щодо змісту педагогічних знань в цілому. За П. Херстом, теорія підготовки вчителя є «суспільно-визнаним і узгодженим комплексом академічних знань, що змикаються з практикою». На противагу такому традиційному баченню Д. Макінтур і його науковий колектив (Оксфордський університет) вважають, що академічні знання в галузі педагогіки не є сталою субстанцією, оскільки вони «значною мірою залежать від ціннісного підґрунтя, від конкуруючих філософських, психологічних, соціологічних ідей і принципів». При цьому досвідчені вчителі володіють широким комплексом сучасних професійних знань, які, не будучи систематизованими, органічно включаються в їх висококваліфіковану практику.

Деякі англійські педагоги йдуть далі — вони стверджують, що в нових умовах необхідні альтернативні шляхи отримання професії, тому що традиційна спеціальна підготовка вчителя не має суттєвого значення для вчительської діяльності. Прибічників цих ідей дослідники називають дерегуляторами вчительської професії. Саме вони є генераторами ідей щодо виміру результатів діяльності вчителя за навчальними результатами учнів. Виступаючи проти зосередження уваги на «вхідних параметрах» вчительської діяльності, а також на процесуальних характеристиках навчального процесу, вони фокусуються на одному — навчальних результатах учнів. Сутність позиції дерегуляторів освіти полягає в необхідності зламати існуючу практику посилення перепон до вступу у професію у вигляді бюрократичних процедур професійної сертифікації та ліцензування на основі стандартів компетентності.

З іншого боку, як вже зазначалось, рух за новий професіоналізм учителя консолідував позиції так званих педагогів-професіоналізаторів, які виступають за надання викладацькій діяльності повноцінного професійного статусу, що передбачає надання великої ваги професійній освіті, відбору кандидатів, професійній підтримці практиків на початковому етапі їх професійної діяльності, а також науковим дослідженням та розвитку професійних компетентностей. Саме такої позиції дотримується значна частина педагогічної громадськості, передусім керівники освіти, які виступили за розробку єдиної системи стандартів професійної підготовки і діяльності вчителя.

При порівнянні всього спектра проаналізованих підходів до формування «компетентного вчителя» у Великій Британії, приходимо до висновку про гнучку реакцію англійського соціуму на глобалізацію освіти. На нашу думку, це виявляється у зростанні впливу міжнародних порівнянь якості знань учнів (TIMSS, PISA) на теоретичні підходи та ідеї щодо підвищення якості шкільної освіти через підняття рівня професійної компетентності вчителя, утвердження високих стандартів його праці. Дослідження показало, що в останнє десятиріччя англій-

ські педагоги значно активізували і поглибили вивчення зарубіжного (передусім європейського) досвіду з метою пошуку шляхів розв'язання проблеми поліпшення якості шкільної й педагогічної освіти.

Одним із прикладів у цьому напрямі може бути участь англійських педагогів у широкомасштабному проєкті Європейської асоціації педагогічної освіти, присвяченому оцінці сучасного стану та моделюванню процесів майбутнього розвитку педагогічної освіти в європейських країнах (2000-2003). Застосовуючи методологію проєктування соціальних процесів, професор Мідлєкського університету (Лондон, Велика Британія) В. Холстід підготував глибокий аналітичний матеріал щодо змін у педагогічній освіті Англії впродовж останніх тридцяти років. Цікаво відзначити, що зміни в педагогічній освіті Англії в останнє десятиріччя XX ст. автор оцінив, залучаючи досвід «формування культури підзвітності» в колишньому Радянському Союзі. Негативно оцінюючи результати таких запозичень, він пише, що нинішній рівень підзвітності в галузі освіти і в соціальному секторі в цілому має форму детального контролю. Можливо, центральне планування і не виправдало себе у колишньому Радянському Союзі, однак сьогодні воно живе і процвітає у Великій Британії.

До ключових понять нового курсу в управлінні сферою освіти В. Холстід відносить: цілепокладання, результати навчання, підзвітність, оцінювання, конкурентоспроможність випускника навчального закладу. Саме ці поняття визначають особливості процесів стандартизації професійної підготовки вчителів у Великій Британії.

Ми приєднуємося до дослідників, які вважають, що в практиці західноєвропейських країн стандарт виявляється як спосіб подолання надмірної (загрозливої) децентралізації, плюралізму й варіативності, а також як реакція на такі тенденції в освіті, економіці та на ринку праці, як глобалізація та інтернаціоналізація. Одночасно в країнах із сильно вираженою централізацією в освіті в сучасних умовах робиться спроба побудувати освіту на нових (хоч і суперечливих) засадах: децентралізації й регіоналізації, академічних свободах і автономності навчальних закладів, плюралізмі в освіті, пріоритеті особистісних орієнтацій, збереженні єдності освітнього й культурного простору.

Маємо детально спинитися на сутнісній характеристиці кожного елемента стандартів вищої педагогічної освіти, оскільки в основу комплексу нормативних документів покладено нову концептуально-методологічну модель стандартів та технологію розробки її складових, що базується на принципах суб'єктно-діяльнісного й компетентнісного підходів.

Зауважимо, що у результаті системних дій Міністерства освіти і науки Великої Британії у сфері педагогічної освіти були здійснені рішучі перетворення, зокрема, введення державного переліку профе-

сійних компетентностей, визначених у Національному стандарті кваліфікованого вчителя та Національному курікулумі базової підготовки вчителя.

Аналіз зазначених державних документів дозволив визначити їх провідні функції:

- утвердження чітких і зрозумілих вимог до вчительства з ключових параметрів професії;
- надання допомоги вчителям у ефективному плануванні й моніторингу їх підготовки, діяльності й розвитку; встановлення чітких завдань стосовно підвищення їх ефективності;
- гарантування того, що всі зміни в педагогічній освіті спрямовуються на покращення досягнень учнів і якості їх навчання;
- забезпечення засад (основи) для розвитку професійної компетентності вчителя.

Це визначення показало, що в ході реформи професійно-освітньої сфери у Великій Британії протягом останнього двадцятиріччя компетентнісний підхід розглядається як інструмент проектування нової системи неперервної педагогічної освіти, спрямованої на формування педагогічної майстерності вчителя.

### **3.2. Розробка стандартів компетентності у кваліфікаційних оцінках учителів Великої Британії**

Національний стандарт кваліфікованого вчителя та Національний курікулум базової підготовки вчителя є провідними державними документами, які виступають стрижнем процесів стандартизації педагогічної освіти в Англії й Уельсі з початку 90-х років XX ст. і донині.

У порівнянні з вітчизняними документами вони певною мірою є відповідниками освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) випускника вищого навчального закладу та освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки фахівця в Україні.

Порівняльний аналіз цих документів, виявлення спільних рис та відмінностей актуалізуються у контексті завдань створення єдиного Європейського освітнього простору (так звані Болонські процеси), зокрема, проблеми визнання кваліфікацій та стандартів вищої професійної освіти, встановлення еквівалентності академічних кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо.

Базуючись на ідеї про те, що вид та структура стандартів освіти визначаються політичними, соціально-економічними умовами, традиціями кожної країни, предметно проаналізуємо структуру та зміст Національного стандарту кваліфікованого вчителя Англії та Уельсу.

Національний стандарт кваліфікованого вчителя Англії та Уельсу містить три розділи, в яких представлено сукупність ключових компетентностей за напрямками:



- 1) професійні цінності в діяльності вчителя, тобто ціннісна компонента професійної компетентності вчителя;
- 2) знання й розуміння, тобто знаннєва компонента професійної компетентності вчителя;
- 3) викладання, тобто вміннєва компонента професійної компетентності вчителя.

Перший розділ Національного стандарту кваліфікованого вчителя було розроблено і введено за участю й активної підтримки Загальної педагогічної ради Англії, яка, стверджуючи професійні цінності педагогів, зробила суттєвий внесок в оновлення «Кодексу професійних цінностей вчителя».

Розділ містить вісім позицій-напрямів:

- 1) покладаючи великі надії на кожного учня, вчитель поважає його соціальні, культурні, мовні, релігійні особливості і всіма силами сприяє високим навчальним досягненням;
- 2) постійно взаємодіючи з учнями і поважаючи їх, учитель турбується про навчальний розвиток кожної дитини;
- 3) учитель власним прикладом стверджує і поширює такі позитивні цінності, ставлення і поведінку, які він би хотів виховати у своїх учнів;
- 4) визнаючи ролі, права, відповідальність та зацікавленість батьків і опікунів у результатах навчання дітей, учитель толерантно й ефективно спілкується з ними;
- 5) учитель бере участь і несе відповідальність за життя школи;
- 6) учитель розуміє вклад допоміжного персоналу в навчально-виховний процес;
- 7) учитель має вдосконалювати свою професійну діяльність, залучаючи самооцінку та допомогу колег. Він вмотивований на подальший професійний розвиток;
- 8) учитель несе відповідальність за свої дії.

Винесення на передній план вимог до моральних якостей вчителя відповідає сучасним тенденціям професіоналізації педагогічної праці у світі. Як показує аналіз робіт відомих західних науковців (І. Гудсона, А. Харгрівса, М. Фуллана), а також вивчення державних документів щодо сучасного реформування шкільної і педагогічної освіти в різних країнах, рух за професіоналізацію педагогічної діяльності у світовому просторі спрямовується на встановлення моральних та етичних принципів викладання і навчання. Тобто, в кінці XX — на початку XXI ст. у всьому світі усвідомлюється необхідність повернення до морально-етичних засад професії вчителя.

У другому розділі викладено загальні, інтегровані вимоги до знань учителя, які відбиваються в цілях і завданнях професійної підготовки. В документі зафіксовано, що для отримання статусу кваліфікованого



вчителів молоді спеціалісти мають володіти ґрунтовними знаннями і розуміннями в галузі свого предмета відповідно до ключових рівнів — КР навчання в школі (Базовий рівень; КР 1/2; КР 3; КР 4).

У документі вказується, що *педагог дошкільної освіти* (базовий рівень) повинен знати й розуміти мету, принципи, цілі навчання стосовно шести основних напрямів, зазначених у Національному курікулумі дошкільної освіти. До таких напрямів у документі віднесено:

- 1) особистісний, соціальний та емоційний розвиток дитини;
- 2) спілкування, мова, грамотність;
- 3) математичний розвиток;
- 4) знання й розуміння навколишнього світу;
- 5) фізичний розвиток;
- 6) творчий розвиток.

Від педагога дошкільної освіти вимагається також володіння знаннями, методами та відповідним ставленням, пов'язаними з Національною стратегією мовної та числової грамотності. Починаючи з 1998 року, цей курс англійського суспільства на підняття рівня мовної та числової грамотності всього населення країни впроваджується в усі ланки освітньої системи, інтегруючись з Національними навчальними програмами.

*Учитель початкової та молодшої середньої школи* (КР 1/2) повинен володіти навчальними програмами з фундаментальних дисциплін, які створюють ядро Національного курікулума шкільної освіти (англійська мова, математика, природознавство), а також бути готовим до впровадження в навчальний процес Національної стратегії мовної та числової грамотності. Він також має бути здатним до викладання таких предметів:

- історія або географія;
- фізична культура;
- інформаційні та комунікаційні технології;
- мистецтво й дизайн або дизайн і технологія;
- сценічні мистецтва;
- релігійна освіта.

У стандарті передбачено, що ці предмети вчитель початкової та молодшої середньої школи викладає за необхідності, користуючись допомогою досвідчених колег.

*Учитель середньої школи* (КР 3) повинен знати і розуміти відповідні навчальні програми Національного курікулума шкільної освіти, а також бути готовим до впровадження у навчальний процес Національної стратегії мовної та числової грамотності.

У стандарті наголошується, що вчитель-предметник, який працює в середній школі, має орієнтуватись і розуміти навчальні програми предмета своєї спеціалізації стосовно інших ключових рівнів системи

шкільної освіти для того, щоб усвідомлювати наступність та наскрізний характер Національного навчального плану.

В стандарті сформульовані вимоги до *вчителя, який працює в старшій школі* (КР 4), а також у *закладах нижчої професійної та середньої спеціальної освіти* (професійні школи на підприємствах, коледжі). Він має володіти не тільки предметною галуззю, а й ключовими вміннями, пов'язаними з професійною специфікою і визначеними Національними професійними кваліфікаціями.

Отже, стандарт кваліфікованого вчителя передбачає фіксовані вимоги до змісту спеціальних (предметних) знань учителя на різних ключових рівнях шкільної системи (Базовий рівень; КР 1/2; КР 3; КР 4), які органічно доповнюються вимогами до його загальнопедагогічної підготовки.

Згідно з документом, англійський кваліфікований учитель покликаний:

- знати і розуміти цінності, цілі, завдання і загальні педагогічні вимоги Національного навчального плану шкільної освіти; володіти Програмою «Громадянське виховання» і Програмою «Духовне, соціальне і фізичне здоров'я»;
- розуміти принципи наступності в навчанні і враховувати їх у своїй педагогічній праці;
- розуміти вплив фізичного, інтелектуального, етнічного, соціального, культурного та емоційного розвитку учнів на їх навчальні результати;
- ефективно використовувати інформаційні і комунікаційні технології у навчальній діяльності та професійному розвитку;
- розуміти свою професійну відповідальність за навчання дітей із спеціальними потребами; у нестандартних випадках звертатися за порадами до відповідних спеціалістів;
- володіти стратегіями підтримки й стимулювання хорошої поведінки учнів і створення результативного навчального середовища;
- пройти Національне тестування з мовної, числової та інформаційної грамотності.

Усе це передбачає цільову загальнопедагогічну підготовку майбутнього вчителя як педагога-дослідника, мислячого практика, який володіє сформованою професійно-педагогічною компетентністю.

Вимога про те, що кожний компетентний учитель має пройти тестування з мовної, числової та інформаційної грамотності, відповідає новій парадигмі грамотності або «мовно-комунікативної компетентності» в ХХІ столітті. В нових умовах світова спільнота тлумачить поняття «мовно-комунікативної компетентності» не просто як вміння читати, писати й рахувати, а як здатність розуміти та використовувати

різні типи інформації у побутовому, професійному та громадському житті. Мова йде про створення культури грамотності, яка передбачає формування постійної, «пожиттєвої» потреби в її набутті та підвищенні, про створення грамотного середовища — суспільства, що наचाється протягом усього періоду свого існування.

Повертаючись у цьому контексті до Національних стратегій мовної та числової грамотності школярів у Англії й Уельсі, слід відзначити, що в англійському суспільстві активно запроваджується інтергенераційний підхід до розвитку соціальної грамотності. Це означає, передусім, усвідомлення взаємозв'язку й обумовленості грамотності дорослих та успішності шкільного навчання дітей. Зокрема, наголошується на грамотності батьків, від рівня якої залежить створення в сім'ї умов для навчання. Батьки є тією частиною сучасного суспільства, що найкраще спроможна вимагати від школи якісної роботи, що є рушійною силою розвитку шкільної системи.

Закономірно, що в новій парадигмі грамотності чільне місце належить інформаційним технологіям, які стали не лише засобами здобуття освіти, а й невід'ємною частиною її змісту. Тому в Національному курікулумі базової підготовки вчителя загальні завдання Національного стандарту кваліфікованого вчителя щодо інформаційної грамотності конкретизуються у вигляді обов'язкових для педагога професійних ІКТ-компетентностей.

Третій розділ стандарту називається «Викладання» і містить три структурні компоненти вмінневої складової професійної компетентності вчителя:

- 1) Планування, визначення цілей і очікуваних результатів.
- 2) Моніторинг та оцінювання.
- 3) Викладання і керівництво навчально-виховним процесом у класі.

За стандартами, компетентний вчитель має демонструвати:

- уміння визначати стратегічні цілі навчання для всіх учнів класу, базуючись на знаннях про:
  - учнів;
  - їх попередні й поточні навчальні результати;
  - стандартні вимоги до результатів навчання відповідно до ключового рівня;
  - методи і зміст навчальної діяльності учнів відповідно до ключового рівня;
- уміння використовувати цілі навчання і викладання під час планування уроків з передбаченням засобів та форм оцінювання навчальних досягнень учнів; враховувати різні індивідуальні потреби учнів (етнічні, гендерні, інші) і надавати їм адресну допомогу;

- уміння відбирати і готувати навчальні матеріали та ресурси, планувати їх бережливе та ефективне використання, враховуючи інтереси учнів, їх етнічні та культурні особливості тощо;
- уміння працювати в команді вчителів, так званий «колективний професіоналізм»; планувати залучення дорослих до надання школярам допомоги у навчанні;
- уміння планувати позашкільну діяльність учнів, включаючи відвідування інших шкіл, музеїв, театрів, підприємств.

Як бачимо, у стандарті визначено широкий спектр умінь учителів управляти своєю педагогічною діяльністю (викладанням) та навчальною діяльністю учнів (учінням). При цьому велика увага надається цілепокладанню (постановці цілей) і плануванню (прийняттю рішень). Проблема планування, визначення цілей і очікуваних результатів у роботі англійських учителів актуалізувалась у зв'язку з поширенням автономного шкільного менеджменту як децентралізаційної стратегії сучасних освітніх реформ в Англії й Уельсі.

Наступний блок вимог до вчителя пов'язаний з *уміннями моніторингу й оцінки*. Вчитель має:

- ефективно користуватися технологіями моніторингу й оцінювання з метою діагностики навчальних досягнень учнів згідно із запланованими навчальними цілями, а також використовувати цю інформацію для покращення свого планування й викладання;
- забезпечувати зворотній зв'язок і підтримку учнів у ході моніторингу й оцінювання;
- оцінювати навчальні успіхи учнів згідно з вимогами й показниками, зафіксованими у Цілях навчання дітей раннього віку, Національному курікулумі шкільної освіти, Національних професійних кваліфікаціях, керуючись національними цілями і стратегіями;
- визначати і надавати диференційовану підтримку як здібним, добре розвинутим учням, так і невстигаючим, соціально занедбаним дітям з поганою поведінкою;
- за допомогою досвідчених учителів бути здатним визначати рівень знань учнів з англійської мови, що вивчається як друга, додаткова мова; аналізуючи мовні потреби у зв'язку з навчальною діяльністю учнів, забезпечувати їм мовну підтримку;
- систематично фіксувати навчальні показники учнів, робити порівняння їх досягнень у часі, використовуючи ці дані у плануванні своєї діяльності, а також для того, щоб допомогти учням в усвідомленні й оцінці результатів їх навчальної діяльності;
- здатен використовувати результати своїх спостережень за учнями для систематичного звітування (усно та письмово) про успі-

хи дітей перед батьками, опікунами, адміністрацією навчального закладу тощо.

Отже, перед кваліфікованими вчителями в Англії та Уельсі поставлено нові, більш високі вимоги до рівня їх *оцінювальної компетентності*, що органічно пов'язано з проблемами переходу в школі до нових навчальних програм, запровадженням нових критеріїв оцінювання знань учнів, а також звітності за їх досягнення. В цілому, наведені вимоги до кваліфікованого вчителя передбачають його готовність до педагогічного управління процесом навчання і виховання дітей в умовах різноманітного навчального середовища на ринку освітніх послуг. У цьому напрямі вимоги до вчителя детально конкретизуються у спеціальному блоці: «Викладання і керівництво навчально-виховним процесом», який, будучи найбільшим (27 позицій), завершує третій розділ кваліфікаційного документу.

Фактично в цій частині документа зосереджено вимоги не лише до навчальної компетентності у професійній діяльності вчителя, але й мають на увазі такі його компетентності як гностична, розвивальна, виховна, організаційна, контрольно-діагностична. На нашу думку, ця комплексність повністю відбивається у першому пункті вимог, за яким вчитель, плануючи високі досягнення учнів, створює успішне співробітництво, центроване на викладанні й навчанні, а також вибудовує результативне навчально-виховне середовище, де цінується несхожість і своєрідність, а учні почувають себе захищеними.

При атестації на отримання статусу кваліфікованого вчителя студент-випускник має також продемонструвати наступні практичні вміння:

- чітко структурувати уроки і результати праці на основі врахування позитивної мотивації учнівської діяльності, роблячи навчальні цілі зрозумілими для тих, хто навчається, використовуючи інтерактивні навчальні методи і навчальне співробітництво в групі, а також сприяючи активному і незалежному самонавчанню учнів, у процесі якого вони набувають здатностей думати, планувати і керувати своїм навчанням;
- диференціювати своє викладання у відповідності з потребами різних категорій учнів, включаючи як здібних, так і дітей зі спеціальними потребами;
- підтримувати тих учнів, які вивчають англійську мову як другу, залучаючи до цього процесу досвідчених учителів;
- брати до уваги різноманітні інтереси, досвід і досягнення хлопчиків та дівчаток, учнів з різних культурних та етнічних груп, допомагаючи їм досягти хороших результатів;
- ефективно організувати і керувати навчальним часом;

- організовувати й управляти навчально-виховним середовищем, включаючи засоби, навчально-методичні матеріали та інші джерела;
- підтримувати свідому дисципліну в класі, сприяючи самоконтролю і конструктивній незалежності у поведінці учнів;
- ефективно використовувати в своєму викладанні засоби масової інформації і комунікації;
- готувати учнів до консолідації їх знань і вмінь під час навчальної діяльності в класі і в позакласній, а також домашній роботі, стимулюючи їх до самонавчання;
- за підтримки досвідчених вчителів керувати навчальним середовищем, роботою з батьками, опікунами та іншими дорослими з метою посилення можливостей навчання учнів;
- утверджувати рівні можливості учнів у шкільному класі, зважаючи на виклики і стереотипи сучасного англійського суспільства.

Порівняння Стандарту кваліфікованого вчителя у Великій Британії з Освітньо-кваліфікаційною характеристикою випускника вищого навчального закладу в Україні має базуватись на знанні історичних підходів та сучасних змін у стандартах педагогічної освіти (і вищої професійної освіти взагалі) у нашій країні. Як вказується в аналізі Науково-методичного центру вищої освіти Міністерства освіти і науки України, в умовах адміністративної системи управління економікою колишнього Радянського Союзу існувала досить жорстка регламентація номенклатури та кількості первинних посад, за якою здійснювався обов'язковий, інколи примусовий, розподіл випускників вищих навчальних закладів. Для кожної групи первинних посад, що мали відношення до конкретної спеціальності (професії), існував деталізований опис — *паспорт спеціальності*. На основі такого опису розроблялись типові схеми підготовки фахівців, які були здатні виконувати обов'язки первинних посад відразу після закінчення навчального закладу. Ці схеми подавалися у вигляді стандартів вищої освіти за спеціальностями, які мали нормативно визначені структуру та зміст:

- кваліфікаційна характеристика (у термінах: випускник повинен знати, вміти, мати навички);
- типовий навчальний план (графік навчального процесу, перелік навчальних дисциплін, форми навчальних занять та контролю);
- типові програми навчальних дисциплін;
- нормативний зміст навчання (зміст основних підручників).

За роки незалежності система вищої освіти, в тому числі вища педагогічна освіта України, суттєво модернізувались. У 2001 році вступив у дію «Комплекс нормативних документів для розробки складових

системи стандартів вищої освіти». Цим документом регламентуються нові вимоги до освіти і професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, що обумовлені ідеями і принципами ступеневої освіти в Україні. У числі засад і факторів, що обумовили виникнення концепції ступеневої освіти, названі:

- демократизація суспільства, формування нових соціально-економічних структур, їхня орієнтація на ринкові відносини, жорстка професійна конкуренція;
- необхідність розрізнення двох процесів, що є основою діяльності вищого навчального закладу — освіти і професійної підготовки. Відповідно до ступеневої освіти підготовка фахівців (4 ступеня) орієнтована на мобільність і мінливість соціальної і виробничої діяльності, адаптація до яких виступає як одна із ознак рівня освіти;
- диференціація вимог до характеру і змісту освіти і професійної підготовки фахівців з вищою освітою різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- введення механізму об'єктивного педагогічного контролю з визначенням результатів діяльності системи вищої освіти і навчальних досягнень тих, хто тестується. До такого віднесена технологія стандартизованого тестування.

В умовах переходу на ступеневу освіту гострою проблемою стало розроблення та взаємне узгодження переліку кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями та переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями.

На сучасному етапі цих реформаційних процесів підготовка педагогів у вищих навчальних закладах України здійснюється за переліком спеціальностей, спеціалізацій педагогічного напрямку, що формується, виходячи з освітніх рівнів та видів педагогічної діяльності. Зі спеціальностей, за якими здійснюється підготовка педагогічних працівників для відповідних освітніх рівнів (дошкільна освіта, початкова середня освіта, базова і повна загальна середня освіта), надається кваліфікація вихователя дітей дошкільного віку, вчителя початкової школи та вчителя основної і старшої школи.

Спеціальності, що формуються за видами педагогічної діяльності, передбачають підготовку фахівців для різних типів навчально-виховних закладів та установ (соціальний педагог, практичний психолог, дефектолог, менеджер освіти тощо). Кваліфікація менеджера освіти здобувається на базі повної вищої педагогічної освіти.

Враховуючи необхідність підготовки педагогічних працівників до роботи в основній та малокомплектній старшій і загальній середній школах, забезпечення конкурентоздатності на ринку праці, навчання



майбутніх педагогів у педагогічних навчальних закладах здійснюється за поєднаними (подвійними) спеціальностями. Для підготовки педагогічних працівників до викладання у середніх навчальних закладах різного типу небазових шкільних навчальних предметів, проведення позашкільної роботи та врахування професійних потреб замовника і задоволення особистісних освітніх інтересів студентів на відповідних спеціальностях запроваджуються спеціалізації. Варіанти поєднання спеціальностей, перелік спеціалізацій і їх поєднання із спеціальностями чи включення у відповідні спеціальності визначається Міністерством освіти і науки України.

Структура системи стандартів вищої, в тому числі й педагогічної освіти, що відповідає вимогам Закону України «Про освіту», являє собою ієрархічну сукупність взаємопов'язаних стандартів. Вони належать до галузі стандартизації вищої освіти і встановлюють взаємопогоджені вимоги до змісту, обсягу й рівня якості вищої освіти, що визначаються загальною метою освітньої та професійної підготовки. Зокрема, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці узагальнюється зміст освіти, відображаються цілі освітньо-професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі господарства держави і вимоги до його компетентності, а також інших соціально важливих властивостей та якостей.

Загальне порівняння англійського Стандарту кваліфікованого вчителя та української освітньо-кваліфікаційної характеристики має здійснюватись у контексті світових і європейських особливостей розвитку систем вищої в т.ч. педагогічної освіти. Особливістю системи освіти Великої Британії (і більшості країн світу з постіндустріальною економікою) є просторове й часове відокремлення здобуття кваліфікації вищої освіти (тобто академічної кваліфікації) від кваліфікації професійної. За такою системою у вищих навчальних закладах виконуються певні академічно орієнтовані програми вищої освіти, після завершення яких випускник отримує диплом про здобуття академічної кваліфікації певного рівня (бакалавра, магістра, доктора), що дає йому право чи на продовження освіти за академічно орієнтованою програмою більш високого рівня, чи на підготовку за професійно орієнтованою програмою до виконання певної роботи (здобуття професійної кваліфікації). Професійну кваліфікацію потрібно підтвердити у відповідних спеціалізованих організаціях (професійних) шляхом перевірки професійної майстерності, після чого можливе отримання сертифіката або ліцензії на здійснення певної професійної діяльності.

Для України, а також для більшості країн пострадянського простору, характерним є поєднання академічних та професійних кваліфікацій, тобто, за вітчизняною традицією професійна кваліфікація є результатом набуття громадянами вищої освіти.



Необхідно відзначити також, що сам термін «кваліфікація» в Європі згідно з МСКО та Лісабонською декларацією використовується для позначення довільного посвідчення, сертифіката, диплома чи грамоти, які засвідчують успішне виконання певної освітньої програми в конкретній предметній галузі. Маючи освітню кваліфікацію, випускник вищого навчального закладу в Європі має право працевлаштуватися в певній предметній галузі.

Натомість в Україні в межах діяльнісного підходу специфікація терміну «кваліфікація» змістовно більш наповнена та диференційована. Відповідно до цього програма вищої освіти певного напрямку підготовки більш вимоглива, але менш гнучка, оскільки згідно з Законом України «Про вищу освіту» (2002) вища професійна освіта (включаючи педагогічну) спрямована на первинну посаду.

Професійна кваліфікація більш об'ємна, ніж освітня за рахунок набору обов'язків. Однак за рахунок цих же обов'язків має місце зуження об'єму та складності завдань певної предметної області, які вивчаються, оскільки необхідність і достатність об'єму та складності завдань обумовлюються обов'язками, а не визначеною глибиною вивчення предметної області.

Порівнюючи Стандарт кваліфікованого вчителя (Велика Британія) і Освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця (Україна), відзначаємо, що український документ є значно ширшим. Він об'єднує вимоги до освітньої і професійної підготовки педагога, в той час як англійський документ спрямований на запровадження кваліфікаційних (професійних) вимог до підготовки майбутнього вчителя.

Наступна відмінність полягає в тому, що вітчизняний документ включає кваліфікаційні вимоги до професійної діяльності випускника даної спеціальності та освітньо-кваліфікаційного рівня (наприклад, освітньо-кваліфікаційна характеристика «бакалавр» за спеціальністю 6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Іноземна мова. Напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта), а англійський — обмежується запровадженням кваліфікаційних вимог до вчителів, які працюють на ключових рівнях (КР) навчання в школі (Базовий рівень; КР 1/2, КР 3; КР 4).

Якщо в українському документі структура професійної діяльності визначається і деталізується через функціональну та предметну складові, то англійський стандарт в основному зосереджується на функціональний (психолого-педагогічний) складовій, оговорюючи при цьому рівень володіння предметною галуззю, а також загальну підготовку майбутнього вчителя.

Провідною об'єднувальною ідеєю англійського й українського стандартів компетентності, на наш погляд, є діяльнісний й компетентнісний підходи у визначенні кваліфікаційних вимог до педагога.

Проте більшою мірою це виявляється в Національному курікулумі підготовки вчителя (Велика Британія) та освітньо-професійних програмах (Україна).

Національний курікулум базової підготовки вчителя — це документ, в якому вміщено навчальні плани, програми, форми і методи викладання і навчання, навчально-методичні ресурси. Він розроблявся і запроваджувався у Великій Британії в тісному зв'язку з Національним стандартом кваліфікованого вчителя. Вказівка на те, що вони є взаємодоповнюючими документами, міститься в усіх Циркулярах Міністерства освіти і кваліфікацій, починаючи з 1997 року. Саме в цьому році був запроваджений перший в історії країни Національний курікулум базової підготовки вчителів, який складався з трьох частин:

- курікулум базової підготовки вчителів до викладання англійської мови й літератури в початковій школі;
- курікулум базової підготовки вчителів до викладання математики в початковій школі;
- вимоги до всіх курсів базової підготовки вчителя.

Через рік до них долучилися:

- курікулум базової підготовки вчителів до викладання природознавства у початковій школі;
- курікулум базової підготовки вчителів до викладання англійської мови й літератури в середній школі;
- курікулум базової підготовки вчителів до викладання математики в середній школі;
- курікулум базової підготовки вчителів до викладання природознавства в середній школі;
- курікулум підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Як бачимо, це — курікулами підготовки вчителів до викладання дисциплін «ядра» в початковій та середній школі. При введенні названих курікулумів у дію зазначалося, що вони, будучи ключовими елементами урядової стратегії підвищення мовної та числової грамотності, спрямовуються на досягнення національних цілей освіти. Курікулами визначають сутність професійної компетентності у вимірах знань, розумінь та вмінь, якими мають володіти майбутні вчителі, і бути здатними їх використовувати стосовно викладання англійської мови й літератури, математики, природничих наук та застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні.

Як показав аналіз, курікулами не охоплюють усіх навчальних курсів базової підготовки вчителя. Вони також не є синхронними предметам Національного курікулуму шкільної освіти, який крім «ядра» (англійської мови і літератури, математики, природничих наук) включає базові дисципліни (історію, географію, музику, мистецтво, фізи-

чну культуру, сучасну іноземну мову, релігійну освіту), а також має загальнокультурний блок світоглядного характеру, що «пронизує» всі дисципліни навчального плану (екологічну, економічну, медичну, громадянську, професійну освіту і основи профорієнтації).

Принципово важливим є положення про те, що курікулами — це не моделі курсів навчання чи схеми професійної підготовки з певного предмета. Вони мають використовуватися як основа для розробки курсів, адже вищі навчальні заклади повинні самостійно вирішувати, яким способом найкраще організувати навчання.

Розглянемо детально Національний курікулум базової підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), який за своїм призначенням принципово відрізняється від курікулумів англійської мови й літератури, математики й природознавства. Маючи загальнопредметний характер, цей документ присвячується розвитку ІКТ компетентності вчителя початкової та середньої школи для ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Отже, метою курікулуму є формування у кожного кваліфікованого вчителя *технологічної компетентності*, що визначається як знання, вміння і здатність приймати виважені рішення про те, коли і в який спосіб доцільно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у викладанні конкретних предметів.

У курікулумі підкреслюється, що інформаційно-комунікаційні технології — це значно більше, ніж сучасні засоби викладання. Вони мають істотний потенціал щодо підвищення якості і стандартів шкільної освіти. Одночасно вони мають великий потенціал для підтримки вчителів як у їх щоденній роботі в шкільному класі, так і в неперервному професійному розвитку.

Розробник цього нормативного документа, Агентство підготовки вчителів, відзначає, що попри універсальне призначення національного курікулуму з використання ІКТ в реальній практиці для кожного студента — майбутнього вчителя — він буде наповнюватися конкретним змістом, залежно від етапу навчання та предметної галузі, в якій спеціалізується майбутній педагог.

Структурно курікулум містить два розділи:

- 1) методи ефективного викладання й оцінювання, тобто опис вмісної компоненти викладацької та оцінювальної компетентності вчителя;
- 2) знання студента-майбутнього вчителя з інформаційних та комунікаційних технологій, тобто опис знаннєвої компоненти професійної компетентності вчителя.

Як показує аналіз, у коло базових понять курікулуму входять: «методи», «знання», «уміння», «ставлення», «здатності». Стрижневим поняттям першого розділу є «методи», якими обов'язково мають

оволодіти всі майбутні вчителі і бути здатними до їх використання у майбутній навчальній діяльності. При цьому в курікулумі робиться наголос на тих методах навчання й оцінювання, які є найбільш придатними для використання ІКТ у викладанні навчального предмета.

Будучи згрупованими у 10 своєрідних комплексів, вони, на нашу думку, можуть бути віднесені до *загально-дидактичних компетентностей* майбутнього педагога, які дають йому змогу ефективно діяти, або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення навчальних цілей у викладанні його предмета.

Ці компетентності передбачають:

1. Здатність студентів до визначення, за яких умов доцільно використовувати ІКТ для підвищення результатів викладання й навчання. Приймаючи такі рішення, студентам необхідно володіти знаннями про *основні функції ІКТ*, а саме:

- як швидкісні та автоматичні характеристики ІКТ можуть допомогти вчителю ефективніше продемонструвати й пояснити певні аспекти викладання й навчання;
- як потужність/продуктивність і межі застосування ІКТ сприятимуть доступу до різноманітної (у просторі й часі) інформації;
- як здатність ІКТ до тимчасового збереження, обробки і представлення інформації дасть можливість легко оперувати і змінювати бази даних;
- як інтерактивний спосіб збереження, обробки і представлення інформації допоможе учителям і учням:
  - досліджувати підготовлені й розроблені моделі та імітації відповідно до потреб навчального предмета й етапу навчання;
  - легко й ефективно спілкуватися з людьми в часі і просторі;
  - добирати й порівнювати інформацію з різних джерел;
  - змінювати форми презентації інформації відповідно до потреб аудиторії.

У програмі підкреслюється, що студенти — майбутні вчителі мають бути здатними застосовувати ці функції для досягнення цілей викладання певного предмета. Наприклад, під час вивчення математики та природознавства використання калькулятора і широкоформатної таблиці може запобігти втомі від повторюваних багато разів обчислень і сприяти зосередженню уваги учнів на засвоєнні числових формул, або зв'язків між послідовними даними таблиці тощо. Однак, майбутні вчителі мають знати, в яких випадках навички усного чи письмового обчислення не формуються і використання ІТК не підходить для певних цілей викладання.

2. Здатність до ефективного застосування ІКТ у досягненні цілей викладання навчального предмета, зокрема:

- уникати застосування ІКТ для простих або шаблонних завдань, які краще виконати за допомогою інших засобів;
- розуміти, що використання ІКТ потребує ретельної організаційної, змістової та методичної підготовки;
- уникати думки про те, що якість представлення матеріалу має першочергове значення, витісняючи важливість його змісту;
- організовувати роботу учнів таким чином, щоб зосередитись на важливих аспектах і максимально використати час і ресурси;
- прогнозувати високі результати діяльності учнів щодо застосування ІКТ:
  - встановлювати тісні зв'язки між:
    - застосуванням ІКТ та змістом навчальної дисципліни, яка викладається;
    - ІКТ та їх систематичним застосуванням.

3. Здатність планувати ті аспекти і фрагменти уроків, де будуть застосовуватися ІКТ:

- шляхи застосування ІКТ для досягнення цілей викладання і навчання предмета;
- ключові питання і можливості стимуляції та спрямування навчальної діяльності учнів за допомогою ІТК;
- шляхи оцінювання й реєстрації навчальної успішності учнів;
- критерії, які б гарантували достовірність результатів оцінювання навчальних досягнень учнів засобами ІКТ;
- використання ІКТ відповідно до специфічних цілей викладання предмета і з урахуванням різних можливостей і здібностей учнів: деякі учні можуть виявляти вищий рівень компетентності, наприклад, тому, що мають доступ до ІКТ дома, або залучені до позашкільної діяльності з використанням ІКТ, а інші — потребують додаткової допомоги.

4. Здатність до ефективної організації всіх наявних у класі ресурсів ІКТ для досягнення навчальних цілей з певного предмета:

- організовувати індивідуальну, парну чи групову роботу учнів з ІКТ і бути впевненому, що кожен учасник включений у роботу, зусилля збалансовані, а втручання вчителя і звітування учнів носить доречний характер;
- робити ресурси ІКТ доступними для учнів у їх роботі, що сприятиме підвищенню їх активності під час уроків;
- зручно розташовувати ресурси ІКТ згідно з гігієнічними вимогами і правилами, уможливлючи вільний доступ учнів до них, а також запобігаючи відволіканню їх уваги;
- гарантувати, щоб робота з використанням ІКТ пов'язувалась з роботою без їх залучення, а також визнавати, що використання

ІКТ сприяє викладанню, не будучи при цьому домінуючою діяльністю.

Наприклад, забезпечуючи достатньо простору (на столі чи на підлозі) навколо комп'ютерів, уможливлювати використання інших матеріалів поряд з ІКТ; забезпечувати достатньо місця для роботи з клавіатурою та зошитом; розташовувати ІКТ таким чином, щоб діти, працюючи з ними, сиділи обличчям до вчителя тощо.

5. Здатність враховувати специфічний вплив ІКТ на навчання дітей зі спеціальними навчальними потребами у класі:

- здійснювати доступ до навчальної програми відповідно до потреб учнів;
- здійснювати спеціальну допомогу з вивчення предмета.

6. Здатність добирати і використовувати найбільш відповідні ІКТ для досягнення цілей викладання, критично переглядаючи навчальне комп'ютерне забезпечення (програми) загального та спеціально-предметного призначення, включаючи:

- оцінювання їх потенціалу в сприянні досягненню цілей викладання;
- оцінювання їх на предмет відповідності віку учнів, рівню розвитку, попередньому досвіду, а також враховуючи мовні, соціальні, культурні особливості дітей;
- оцінювання ефективності використання ІКТ для досягнення цілей викладання.

7. Здатність розвивати і зміцнювати в учнів здатність до використання ІКТ у вивченні предмета за допомогою:

- доцільного і точного використання ІКТ-термінології, розкриття і пояснення учням її значення під час застосування у викладанні предмета;
- демонстрації власних взірцевих моделей практичного використання ІКТ.

8. Для оволодіння моніторингом й оцінюванням результатів навчання з використанням ІКТ студенти — майбутні вчителі мають знати як:

- здійснювати моніторинг навчальних досягнень учнів такими шляхами:
  - чітко усвідомлюючи цілі викладання і використовуючи ІКТ для їх досягнення;
  - проводячи спостереження й опитування серед учнів щодо використання ІКТ з метою моніторингу і надання підтримки у досягненні визначених цілей;
  - ставлячи перед учнями ключові питання, які потребують розмірковування про доцільність використання в їх навчанні ІКТ;

- визначати стандарти досягнень з предмета, застосовуючи ІКТ через:
  - усвідомлення того, як доступ до функцій комп'ютера може змінити очікування вчителя щодо навчальних досягнень учнів, наприклад, автоматична перевірка правопису, графічне зображення; створення образів;
  - визначення критеріїв, за допомогою яких учні можуть показати результати використання ресурсів ІКТ (Інтернет, CD-ROM), а також вимога, щоб учні підтверджували достовірність джерел, використаних у роботі, тощо;
  - визначення досягнень кожного з членів навчальної групи шляхом спостереження, реєстрування, втручання та співбесіди (діалогу «вчитель-учень»);
  - впевненість, що оцінювання роботи, зробленої за допомогою ІКТ, дійсно відбиває навчальну діяльність учнів та якість їхньої роботи у вивченні предмета, а не просто якість представлення чи складність використаної технології;
  - застосовування формуючих, діагностичних та підсумкових методів оцінювання навчальних досягнень учнів там, де використовувалися засоби ІКТ, включаючи встановлення їх відповідності визначеним цілям та сприяючи тому, щоб усі учні продемонстрували досягнення за допомогою використання ІКТ.
- 9. Здатність до розуміння важливості розвитку учнів дошкільних закладів та першого класу початкової школи (3-8 та 3-11 років) у контексті ідеї «людина та інформаційна діяльність» і володіння вміннями:
  - заохочувати учнів до знайомства з ІКТ і їх становлення в якості користувачів;
  - визначати та навчати учнів необхідним навичкам ефективного володіння засобами введення інформації (клавіатура, мишка, вмикачі);
  - використовувати ІКТ для сприяння розвитку мови і грамотності, шляхом використання програм, які розвивають навички читання і письма, заохочувати учнів до роботи з оповіданнями, піснями, віршами, розміщеними на екрані, а також шляхом використання високоякісного навчального радіомовлення;
  - використовувати ІКТ для сприяння розвитку числової грамотності, залучаючи комп'ютерні програми та роботи, які розвивають і підсилюють навички використання математичної мови, розуміння й використання чисел, простих розумових операцій, шаблонів;
  - впроваджувати ІКТ для творчого розвитку учнів, використовуючи комп'ютерні програми, які заохочують їх до дослідження

й експериментування з моделями/шаблонами, формою, зображенням, звуком та кольором;

- заохочувати учнів до спільної праці з ІКТ, беручи відповідальність за прийняття рішень та формування висновків, наприклад, у ході комп'ютерної пригодницької гри тощо.

10. Студенти повинні отримати можливість відпрацювати зазначені компетентності під час педагогічної практики у школах.

Як бачимо, у першій частині Національного курікулуму базової підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у Англії й Уельсі відбиті загальнодидактичні вимоги, які мають конкретизуватися в методиках викладання предметів Національного курікулуму шкільної освіти. Про це засвідчує спеціальний пункт курікулуму, де говориться, що він не охоплює і не регламентує всього, необхідного для майбутніх вчителів. Очікується, що викладені положення будуть розвиватися і поглиблюватися в навчальних програмах з різних предметів на рівні вищих навчальних закладів країни. Вузи мають право вирішувати спосіб і місце (як і де) застосування цього курікулуму при організації навчального процесу. Не регламентуються також навчальні матеріали та види діяльності, за допомогою яких студенти будуть оволодівати курікулоном з ІКТ.

Таким чином, Міністерство освіти і працевлаштування Великої Британії запроваджує цей документ як основу для розробки різних курсів, які мають бути логічно послідовними, стимулюючими інтелектуальний розвиток студентів — майбутніх вчителів, а також мати чітке професійне спрямування.

Зазначаючи, що цей курікулум містить мінімальні вимоги до технологічної компетентності майбутніх учителів щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій, розробники документа передбачають можливості розширення його меж за побажанням різних інститутів, програм тощо. При цьому з метою контролю не рекомендується надмірна інтерпретація змісту — визначений зміст має інтерпретуватися на рівні, що є достатнім для ефективного викладання на першому робочому місці майбутніх учителів.

Другий розділ «Знання й розуміння студента в інформаційних та комунікаційних технологіях» є надзвичайно важливим, оскільки він фактично слугує критерієм оцінювання сформованості технологічної компетентності вчителя. У документі підкреслюється, що вищі навчальні заклади Англії й Уельсу повинні здійснювати перевірку знань, розуміння і вмінь студентів щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій, застосовуючи вимоги, які містяться в другому розділі цього документа: пункти 12-19.

Якщо визначено прогалини у знаннях, розуміннях та навичках студентів, необхідно вжити заходів (наприклад, шляхом самонавчання)



щодо оволодіння ними відповідними знаннями і навичками під час навчання, щоб після завершення курсу підготовки майбутні вчителі були компетентними у використанні ІКТ відповідно до потреб етапу навчання та предмета викладання.

Відповідно до змісту ІКТ, визначеного у пунктах 12-19, студенти повинні отримати можливість:

- оцінювати широке коло інформаційно-комунікаційних технологій, а також змісту діяльності, пов'язаного з ними, наприклад, вибір телебачення й радіо, відео й фото апаратури, комп'ютерів, Інтернет та іншого устаткування, для планування, викладання, оцінювання та керування навчальним процесом у класі, а також для особистого професійного використання (завантаження «онлайн» матеріалів для викладання і написання звітів);
- розуміти і правильно використовувати спеціальну термінологію, пов'язану з ІКТ, що надає змогу вчителям бути точними у поясненнях; на професійному рівні обговорювати ІКТ у зв'язку зі своїм предметом викладання, а також читати документи і проводити дослідження навчального процесу в класі.

У документі наголошується, що відповідність різних аспектів визначеного змісту знань і умінь буде залежати від предмету спеціалізації студентів та вікової категорії учнів, яких вони будуть навчати: навчальні заклади повинні приділяти особливу увагу тим аспектам, які є найбільш доречними у кожному разі.

11. Необхідно зазначити, що подальші вимоги (пункти 12-19) представлені у вигляді таблиці, у лівій колонці якої визначено, які знання й уміння в галузі інформаційно-комунікаційних технологій повинні мати в кінці професійної підготовки всі студенти — майбутні вчителі. На наш погляд, вони визначені у діяльнісному ключі і можуть називатися компетентностями.

Розглянемо пункти 12-19 предметно:

12. Студенти мають продемонструвати компетентність у тих галузях ІКТ, які сприяють педагогічним аспектам викладання різних предметів. Для цього вони повинні:

- вміти застосовувати засоби ІКТ з користю для себе й учнів (обробка текстів, електронна пошта, програми презентації, зберігання даних), а також бути спроможними до використання ряду ресурсів ІКТ на рівні звичайних користувачів;
- знати і розуміти різні характеристики інформації.

Поглиблення цих параметрів у курсі здійснюється за допомогою таблиці, де зліва вказується зміст умінь, що забезпечується, а справа — за необхідності уточнюються деталі. У таблиці 3.2.1 наведено систему умінь, що дозволяють учителю застосовувати засоби ІКТ з користю для навчання учнів.

Таблиця 3.2.1

**Система умінь, що дозволяють застосовувати засоби ІКТ з користю  
для вчителя і його учнів**

<b>Зміст уміння</b>	<b>Деталізація уміння</b>
Уміння використовувати інтерфейси користувача, меню, вибираючи та перемикаючи програми, копіюючи файли в межах однієї програми та між різними програмами	
Уміння успішно встановлювати та з'єднувати ІКТ-устаткування	приєднання принтера до комп'ютера з відповідними драйверами; підключення клавіатури, мишки, мікрофонів, навушників тощо
Уміння завантажувати та встановлювати програмне забезпечення	використання CD-ROM
Уміння управляти файлами	копіювання, знищення, називання, зберігання
Уміння шукати та використовувати поточну інформацію за допомогою «он-лайн» засобів	
Уміння усувати проблеми в обслуговуванні комп'ютера	перевірка електропостачання, правильності з'єднання; обслуговування та заміна блоку витратних матеріалів; виявлення та знищення вірусів
Розуміння важливості встановлення паролів та загального захисту устаткування і доступу до нього	

У такий спосіб, як показано в таблиці 3.2.2, розписуються знання і розуміння майбутнього вчителя щодо характеристик інформації.

Таблиця 3.2.2

**Знання вчителя про різні характеристики інформації**

<b>Знання вчителя</b>	<b>Характеристики інформації</b>
Знання вимог до оцінки інформації з огляду на її точність, валідність, достовірність, правдоподібність	зчитування інформації з CD-ROM (енциклопедія, збірка газет тощо)
Знання того, що інформація займає певний об'єм пам'яті при збереженні і стисненні	кольорове зображення містить більше інформації, ніж його чорно-білий еквівалент і може бути збережене різними способами, щоб збільшити об'єм доступної пам'яті
Розуміння того, що інформація може бути збережена будь-де	у пам'яті, на диску, на локальному сервері, в мережі Інтернет
Знання про те, що системи ІКТ можуть представляти статичну інформацію, або таку, що змінюється	статична інформація — це картинка на екрані чи сторінці тексту, а змінювана інформація — імітатори чи програми контролю

<b>Знання вчителя</b>	<b>Характеристики інформації</b>
Знання того, що інформація може бути прямо та динамічно з'єднана між програмами	зміна чисел в електронній таблиці може прямо змінювати звіт у текстовому редакторі
Розуміння того, що програми та інформація можуть використовуватися одночасно різними людьми на відстані	спільний проект між учнями або вчителями в одному чи різних місцях

13. Студенти-майбутні вчителі повинні продемонструвати відповідно до предмета викладання та віку учнів здатність до:

- пошуку необхідної інформації, використовуючи ІКТ:
- визначення джерел інформації та встановлення різниці між ними;
- планування та поєднання пошукових стратегій, включаючи постановку корисних запитань, розширення чи звуження пошуку;
- здійснення доречних запитів у базах даних, використовуючи ключові слова, логічні оператори, індекси та каталоги;
- збирання та структурування даних, збереження їх для подальшого використання, інтерпретації та виправлення;
- інтерпретації відновленого;
- обмірковування валідності, вірогідності, обґрунтованості результатів;
- використання ІКТ з метою створення явища і усвідомлення того, як воно сталося;
- використання ІКТ для спілкування й обміну ідеями.

14. Студенти повинні продемонструвати, що вони знають ті функції ІКТ, які можна використати окремо чи разом для покращення викладання й вивчення предметів. У документі виокремлено і розписано 14 таких функцій. Як приклад назвемо такі:

- *швидкісні та автоматичні характеристики*, що дозволяють комп'ютеру швидко виконувати і повторювати будь-які завдання, надаючи можливість користувачеві сконцентруватися на аналізі даних, постановці питань та пошуку відповідей, на поясненні й відтворенні результатів діяльності;
- *здатність ІКТ до тимчасового збереження, обробки і представлення інформації* — функція, що дозволяє легко оперувати і змінювати бази даних; створювати тексти, ескізи, моделі, які можна вивчати та вдосконалювати; зберігати результати діяльності на різних стадіях готовності з подальшим доопрацюванням;
- функція ІКТ щодо *інтерактивного збереження, обробки і представлення інформації* дозволяє швидко й динамічно встановлювати зворотній зв'язок і реагувати на запит інформації і т. ін.

15. Студенти повинні продемонструвати свою обізнаність щодо потенційних можливостей ІКТ у підвищенні ефективності підготовки і здійснення викладання, враховуючи особливості аудиторії, відповідність роботи змісту навчальної дисципліни та цілям навчання, попередні досягнення учнів, вміння читати або спеціальні навчальні потреби, найбільш відповідні цілі викладання, форми презентації матеріалу.

16. Студенти-майбутні вчителі мають продемонструвати свою компетентність щодо використання ІКТ відповідно до етапу навчання та предмета викладання, які зафіксовані у Національному навчальному плані шкільної освіти.

17. Студенти повинні бути здатними до встановлення відповідності загальних процедур та засобів, допоміжних ресурсів і специфічного програмного забезпечення потребам предмета викладання та віковій категорії учнів.

18. Студенти повинні продемонструвати компетентність щодо:

- сучасних санітарно-технічних вимог до використання ІКТ, також у визначенні потенційної загрози та мінімізації ризиків;
- сучасних правових норм щодо захисту інформації та авторських прав;
- сучасних етичних проблем, що стосуються доступу до забороненої та неприйнятної інформації з мережі Інтернет та її використання; підтвердження достовірності джерел; конфіденційності даних;
- шляхів/способів моніторингу користувачів інформаційних джерел; соціально та морально забороненої в певному суспільстві інформації тощо.

19. Студенти повинні продемонструвати здатність до використання ІКТ для власного професійного розвитку, підвищення продуктивності своєї праці, зменшення адміністративного та бюрократичного обтяження.

Як вже зазначалося раніше, пункти 12-19 супроводжуються детальним описом, який ми зробили на прикладі пункту 12, де студенти — майбутні вчителі повинні продемонструвати компетентність у тих галузях ІКТ, які сприяють педагогічним аспектам викладання різних предметів.

Необхідно зазначити, що Велика Британія є лідером серед європейських країн щодо системного запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у базову підготовку вчителів. Дослідження показує, що перші кроки в цьому напрямі були зроблені Міністерством освіти і науки країни ще в 1989 році у ході розробки і запровадження урядових критеріїв акредитації курсів підготовки вчителів. Стандарти з використання ІКТ були представлені у вигляді окремого блоку

в структурі обов'язкових вимог до організації професійної підготовки педагогів. У цьому документі, зокрема, вказувалось, що після завершення курсу підготовки всі студенти — майбутні вчителі повинні вміти відбирати і правильно використовувати необхідне обладнання й ресурси. Всі курси повинні містити обов'язкові та чітко визначені елементи, які б спонукали студентів ефективно використовувати ІКТ у подальшій практичній діяльності і забезпечували б подальший розвиток у цьому напрямку. Студенти повинні навчитися:

- використовувати системи програмного забезпечення та засоби ІКТ відповідно до предмету викладання та вікової категорії учнів;
- критично оцінювати відповідність систем програмного забезпечення та засобів ІКТ предметній спеціалізації і віковій категорії, а також визначати їх цінність та потенційну значущість для використання;
- творчо використовувати ІКТ у процесі навчання, а також розробляти і відпрацьовувати ефективні схеми роботи;
- оцінювати вплив ІКТ на процеси викладання й навчання.

За досить короткий історичний проміжок — всього десять років — була обґрунтована і прийнята загальнонаціональна стратегія підготовки вчителів до використання ІКТ у практичній педагогічній діяльності, а також запроваджений Національний курікулум базової підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні предметів Національного курікулуму шкільної освіти.

Серед Європейських країн подібні документи запроваджено лише у Франції, Нідерландах та Данії. Нині англійський досвід уважно вивчається європейською педагогічною спільнотою. На нашу думку, він є цінним і для педагогічної освіти України, яка перебуває в стані розробки своїх стандартів. Проте вже сьогодні можна стверджувати, що інформаційна діяльність майбутніх вчителів у вітчизняних стандартах згорнута переважно навколо освітньої галузі «Технологія». Як результат, можна говорити про горизонтальні (для всіх учителів) та вертикальні (для певної категорії вчителів) підходи до введення інформаційно-комунікаційних технологій у підготовку та діяльність учителів, що нині є характерними для Великої Британії та України.

Останнім часом Агентство підготовки вчителів досліджуваної країни розробляє і поступово запроваджує детальні навчальні програми з використання ІКТ при викладанні різних предметів відповідно до спеціалізації професійної підготовки майбутніх учителів. У перспективі для модернізації педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір вони потребують дослідження і порівняльного аналізу.

На прикладі Національного курікулуму базової підготовки вчителів до викладання англійської мови й літератури в середній школі розглянемо структуру та принципи побудови предметних курікулумів на основі компетентнісного підходу.

Курікулум складається з трьох розділів:

- Розділ А. «Педагогічні знання і розуміння, необхідні майбутньому вчителю для забезпечення навчальних досягнень учнів з англійської мови й літератури»;
- Розділ Б. «Методи ефективного викладання й оцінювання»;
- Розділ В. «Спеціальнопредметні знання й розуміння».

У загальному вступі та в преамбулах до кожного розділу наголошується на тому, що студенти — майбутні вчителі англійської мови й літератури *«мають бути здатними»* до успішного викладання свого предмета і *«розуміти»* (тобто ідентифікувати й оцінювати) проблеми професійної діяльності. Ці здатності до вирішення конкретних задач професійної діяльності викладаються в документі відповідно до його логіки: розділи А, Б, В. Для їх аналізу, як і при описанні стандарту використання інформаційно-комунікаційних технологій, ми будемо використовувати термін «компетентності».

Компетентності першого розділу можна віднести до *загальних мовленнєвих компетентностей* майбутнього вчителя. Найбільш загальним тут є перший блок компетентностей, які передбачають:

- ефективне усне та письмове спілкування, а також усвідомлене сприйняття (перцепцію) усного й письмового мовлення;
- ставлення до учнів як до розумних, чуйних і захоплених читачів;
- лінгвістичні, соціолінгвістичні та прагматичні уміння, які необхідні для впевненої участі в суспільному, культурному і виробничому житті;
- використання мови для розумового, навчального та особистісного розвитку.

Другий блок визначає усвідомлені вчителем шляхи формування в учнів комунікативних мовленнєвих компетентностей:

- від читання і сприйняття простих, знайомих текстів до визнання цінності й значення складних текстів;
- від припущення і висновку про основне значення поняття до швидкого сприйняття й розуміння всіх його семантичних значень;
- від використання спеціальних прикладів з тексту для обґрунтування певної думки до упорядкування чинників та фактів для безперервного критичного аналізу;
- від знаходження і використання доступної інформації до самостійного дослідження, виділення й синтезування інформації;

- від написання різнопланових/різножанрових текстів у простому, звичному форматі до самостійного створення текстів, призначених певній аудиторії та цілям;
- від правильного й послідовного використання правил граматики, орфографії, пунктуації у простому контексті до точного застосування їх у більш складних текстах;
- від здатності спілкуватися з різними аудиторіями до безперервної адаптації мовлення до потреб та інтересів різних співрозмовників, включаючи за необхідності офіційні мовленнєві звороти;
- від здатності сприймати ключові й найбільш уживані фрази в мовленні до вміння диференційовано визначати суть повідомлення, сприймаючи основні ідеї, деталі та використану техніку висловлювання;
- від участі в обговоренні, виконуючи різні ролі, до сприяння ефективному обговоренню проблеми в групі, виконуючи роль лідера;
- від вивчення ряду драматичних форм для висловлення ідей та проблем до адаптації й використання їх з метою драматичного представлення характерів і дій.

У третьому блоці містяться професійні компетентності вчителя-філолога, який:

- по-перше, спроможний розвивати у своїх учнів критичне сприйняття прочитаного тексту шляхом поглиблення їхнього досвіду та інтересів, розширення культурних горизонтів, засобами прози, поезії та драматичних текстів різного культурного та часового походження;
- по-друге, формує в учнів компетентність у створенні письмових повідомлень (письмо);
- по-третє, розвиває здібності учнів до створення усного повідомлення та розуміння/інтерпретування усного повідомлення (слухання);
- по-четверте, розвиває соціокультурну компетентність учнів.

Кожен з цих напрямів наповнюється конкретними смислами і визначеннями. Наприклад, компетентність з письма передбачає:

- важливість діагностики учнівської успішності у цьому виді діяльності;
- необхідність окреслення обов'язкових для оволодіння лінгвістичних структур та літературних жанрів;
- важливість попереднього планування письмових завдань з використанням різних жанрів, граматичних структур та цілей висловлювання тощо.

Другий розділ курікулуму підготовки вчителів англійської мови й літератури присвячується *компетентностям ефективного навчання й оцінки* навчальних досягнень учнів. Таких у документі нараховується 21 позиція, а саме:

- здатність до середньо- та короткотермінового планування у контексті довготермінового планування;
- здатність заохочувати учнів до читання;
- здатність навчати весь клас або групу учнів працювати з літературним та іншими текстами;
- здатність до викладання поезії;
- здатність до викладання п'єс В. Шекспіра;
- здатність до викладання документально-наукової літератури;
- здатність до формування в учнів умінь і навичок аналізувати/інтерпретувати повідомлення засобів масової інформації в межах шкільної Національної навчальної програми з англійської мови (газети, журнали, теле-, відеопродукцію) та створювати тексти публіцистичного жанру;
- здатність оцінювати учнівські досягнення з читання;
- здатність до навчання письмовому мовленню;
- здатність до формування в учнів орфографічної компетентності, яка охоплює знання й навички перцепції та продукції символів, з яких складаються письмові тексти;
- здатність до формування в учнів пунктуаційної грамотності;
- здатність до формування в учнів граматичної компетентності;
- здатність оцінювати успішність учнів з письмового мовлення;
- здатність до навчання усному мовленню та аудіюванню;
- здатність до викладання драматичних творів;
- здатність до оцінювання учнівських досягнень з усного мовлення й аудіювання;
- здатність до формування в учнів розуміння різноманітності та мінливості мови;
- здатність до розробки ефективних стратегій удосконалення навичок письма й читання в учнів, чий навчальні досягнення нижчі стандартів мовної грамотності відповідно до їхнього віку;
- здатність використовувати у процесі викладання англійської мови і літератури інформаційні й комунікаційні технології;
- здатність до здійснення моніторингу й оцінювання навчальних досягнень учнів з англійської мови і літератури та власної викладацької діяльності.

Як бачимо, виокремленні компетентності зосереджуються в основному навколо навчальної компетентності вчителя, проте значною мірою задіяні й інші, зокрема, гностична, розвивальна, організаційна, діагностична.



Важливою є вказівка щодо обов'язкового надання студентам-майбутнім учителям можливості відпрацювати зазначені компетентності під час педагогічної практики у школах.

Третій розділ присвячено узагальненим вимогам щодо перевірки сформованості *спеціально-предметних компетентностей* майбутнього вчителя англійської мови та літератури на етапі завершення ним навчання. Курікулум містить вказівку на те, що в основу перевірки закладаються знання й розуміння майбутніми вчителями змісту шкільних навчальних програм з англійської мови й літератури.

Особливо наголошується на здатності майбутнього вчителя критично оцінювати свою мовленнєву (усну і письмову) діяльність, володіти засобами аналізу та оцінки усного й писемного мовлення учнів, знати термінологію і концепції навчання, а також уміти аналізувати дані лінгвістичних досліджень.

Курікулум закінчується такими вимогами до вчителя:

- знати і розуміти принципи усної та письмової мови як системи;
- широко розуміти мову як соціальний, культурний та історичний феномен;
- володіти знаннями про тексти і критичні підходи до них (аналіз різних типів літературних і нелітературних текстів, оцінка їх якості та формування суджень про них; ідентифікація різних типів тексту, їх призначення і використання; представлення інформації й ідей залежно від точки зору, контексту, мети й аудиторії тощо).

Отже, здійснений нами детальний аналіз двох документів — Національного курікулуму базової підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій та Національного курікулуму підготовки вчителя до викладання англійської мови й літератури в середній школі дає знання про діяльнісний характер і професійну спрямованість цих документів, що розроблені на основі компетентнісного підходу. Як показало дослідження, ці документи мають статус обов'язкових і мають застосовуватися всіма педагогічними інституціями, які причетні до базової підготовки вчителя: вищими навчальними закладами, школами-партнерами, шкільними консорціумами, які здійснюють підготовку вчителів на базі школи тощо.

### **3.3. Впровадження компетентнісного підходу до підготовки вчителів середніх шкіл у Федеративній Республіці Німеччина**

Приєднання України до Болонського процесу та інтеграція вітчизняної системи освіти до європейського простору актуалізують потребу вивчення та узагальнення найкращих зразків зарубіжного досві-

ду. У цьому контексті провідні ідеї реформування німецької системи освіти можуть стати корисними у процесі модернізації вітчизняної системи підготовки педагогів. Інтерес до системи підготовки вчителів у ФРН зумовлений низкою причин: 1) Німеччина має багаті історичні традиції освіти, що дозволяє їй відігравати провідну роль у галузі світової науки і освіти протягом кількох століть; 2) вона є однією з найбільш розвинених і відкритих країн континенту, також є одним з ініціаторів та активним учасником процесу створення європейського простору вищої освіти і має значний досвід у сфері професійної підготовки фахівців у нових соціокультурних умовах; 3) однією з провідних тенденцій розвитку педагогічної освіти в цій країні є активне впровадження та реалізація компетентнісної моделі підготовки вчителів.

Акумуляуючою силою процесів реформування системи професійної освіти педагогічних кадрів у Німеччині стала низка подій:

- по-перше, ФРН долучилась до Болонського процесу, що спричинило певні організаційні зміни у функціонуванні освітньої сфери;
- по-друге, наукові порівняльні дослідження сприяли критичному аналізу німецької систем педагогічної освіти та зумовили активний пошук шляхів підвищення якості професійної освіти педагогів у ФРН;
- по-третє, у 2000, 2003, 2006 роках були проведені порівняльні дослідження освітніх досягнень в галузі функціональної грамотності 15-річних учнів у рамках міжнародної програми ОЕСР «PISA». За їх результатами ФРН не досягла ряду країн-лідерів за багатьма показниками. Голова представництва ОЕСР в Німеччині Хайно фон Мейер зауважив, що зважаючи на ефективну систему організації навчально-виховного процесу в школі, варто звернути увагу на рівень професійної компетентності педагогічних кадрів та компетентнісну підготовку самих учнів;
- по-четверте, результати програми емпіричних досліджень «COACTIV-Studie» Інституту досліджень у галузі освіти імені Макса Планка (м. Берлін, ФРН) дозволили встановити взаємозв'язок між рівнем професійної компетентності вчителів та станом знань і вмінь учнів.

Активне впровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців Німеччини, у тому числі в галузі освіти, почалася з 2003 року в ході реалізації проекту «Налагодження освітніх структур», що був результатом спільної ініціативи Єврокомісії та Європейської асоціації університетів. Завданням цієї програми визнавалося «визначення точок конвергенції і вироблення загального розуміння змісту кваліфікацій за рівнями в термінах компетенцій та результатів навчання». Під

результатами розуміються набори компетенцій, що включають знання, розуміння і навички особи, котра ними оволодіває.

У ході спільної роботи Конференції Міністрів освіти федеративних земель Німеччини і Федеративного міністерства економічного співробітництва та розвитку 2007 року було розроблено орієнтовні рамки освітньої підготовки в умовах глобального розвитку, де визначальною є саме компетентнісна модель як шкільної, так і професійної педагогічної освіти. Для глобальної організації освіти була прийнята основна структура компетентнісної підготовки вчителів, що включала такі компоненти: знання (усвідомлення), оцінювання, діяльність. Саме за цими компонентами й відбувалося подальше визначення сучасних компетентностей вчителя-професіонала.

Перш, ніж перейдемо до ретельного розгляду складових професійної компетентності вчителя, розкриємо сутність цього поняття з позиції німецьких учених. У німецькій мові слово «Kompetenz» позначає одночасно поняття і «компетенція», і «компетентність», отже, з точки зору німецьких учених дані поняття є синонімічними. Відповідно, при перекладі даного слова на українську мову будемо використовувати саме те поняття, яке відповідає смисловому наповненню конкретного речення.

Одним з перших це поняття ввів у німецьку теоретичну педагогіку у 1976 році Хайнріх Рот, доктор педагогічних наук, професор Університету імені Георга Августа в Геттінгені, розуміючи під ним єдність досвіду, продуктивності, здатності до критики і відповідальність за конкретні професійні дії. У цьому ж році інший німецький вчений-педагог Вольфганг Клафкі, розробляючи «критико-конструктивну» концепцію дидактики, описує першу модель педагогічної компетентності, розуміючи під компетентністю здатність і готовність вирішувати професійні проблеми.

«Батьком» класичного визначення терміну «компетентність» у ФРН вважають Франца Емануеля Вайнерта, віце-президента Німецького товариства сприяння розвитку науки імені Макса Планка (м. Берлін, ФРН), директора-засновника Інституту психологічних досліджень імені Макса Планка (м. Мюнхен, ФРН), доктора психологічних наук, професора. У 1999 році у звіті для ОЕСР науковцем було сформульовано кілька можливих визначень цього поняття, зокрема: компетентність — це загальні інтелектуальні задатки та здібності, якими володіє особа і здатна ефективно їх використовувати для вирішення різних ситуацій. Але тут виникає занепокоєння з приводу обмеженості компетенцій лише пізнавальною сферою. Коли ми говоримо про людину як особистість, не варто забувати і про афективний компонент діяльності. Пізніше Ф. Вайнерт сам ставить під сумнів доречність трактування компетентності суто на основі когнітивної

сфери особистості. Беручи до уваги різні підходи та емпіричні дані в галузі когнітивної, педагогічної та вікової психології, у 2001 році він уточнює поняття: «Компетентність — це когнітивні знання та навички, а також пов'язані з ними мотиваційні, вольові та соціально-комунікативні здібності педагога для успішного і відповідального вирішення різних проблем у різних педагогічних ситуаціях». Саме таке визначення є на сьогодні найбільш цитованим у Німеччині та лягло в основу формування й розвитку національних освітніх стандартів та моделей компетентності. Науковець також підкреслює, що компетентності обумовлені не виключно генетично, а можуть (і повинні) бути освоєні та різною мірою розвинені. Компетенції можна розглядати як потенціал і як наявну здатність.

На думку Ф. Вайнерта, компетенції визначаються функціонально, є специфічними для кожної професійної галузі, стосуються певного спектру ситуацій. Так у роботах автора отримав розвиток функціональний підхід до поняття компетентності. Компетентності — це більше, ніж знання, вони стосуються здатності до виконання завдань, вирішення проблем та задоволення вимог. Мова йде про завдання, проблеми і ситуації високого рівня комплексності. Така позиція полягає в тому, що рівень компетентності повинен оцінюватися, виходячи з набору ситуацій і завдань, з якими доводиться стикатися і справлятися в повсякденності. Тому в ході тестування людині пропонується знайти рішення таких задач, в яких відтворюється можлива робоча чи життєва ситуація. Передбачається, що такий вид тестування є більш практичним, оскільки виходить за межі розрізнених і відірваних від життя знань, що зазвичай використовуються для подібних цілей.

Точку зору Ф. Вайнерта підтримує і Екхард Кліме, розробник національних освітніх стандартів у ФРН, директор департаменту «Оцінки якості освіти» Німецького інституту міжнародних досліджень у галузі освіти (м. Франкфурт, ФРН), доктор педагогічних наук, професор Гьоте-університету. Науковець відзначає, що компетентність передбачає наявність особистісних передумов, які дозволяють ефективно вирішувати різні задачі та проблеми у певній галузі діяльності. Індивідуальне вираження компетентності, за Е. Кліме, визначається в першу чергу когнітивними компонентами, включаючи також афективні елементи: здібності, знання, розуміння, уміння, навички, стратегії, досвід, мотивацію. Сформованість компетентностей визначається як функціональний прояв комбінації усіх семи зазначених психологічних компонентів у їхній нероздільній єдності, як здатність людини вирішувати специфічні професійні завдання.

Компетентність відображає зв'язок між знаннями і навичками, розглядається як здатність справлятися з різними ситуаціями. Таким чином, вона має діяльнісну основу і відрізняється від простого набору

знань, умінь, навичок. При цьому центральною умовою формування компетентності є процес учіння — компетенції повинні активно освоюватися людиною в процесі безпосередньої діяльності, вони не можуть тільки викладатися. Це необхідно враховувати при підготовці освітніх заходів і тестових завдань. Наприклад, при оцінюванні результатів учнів педагог повинен володіти комбінацією різних граней: знати критерії, володіти процедурами оцінки, мати готовність справедливо і неупереджено оцінювати, досвід у проведенні оцінки. Освоєння компетенції у цьому випадку відбуватиметься при плануванні, проведенні занять і подальшому їх доопрацюванні.

Цікавим є й інший підхід до розгляду поняття компетентності, що концентрується на здібностях особистості до самоорганізованого навчання. Його автори Джон Ерпенбек, доктор філософських наук, професор Університету післядипломної освіти (м. Берлін, ФРН), керівник проекту «Культура розвитку компетентностей», та Фолькер Хейзе, доктор філософських наук, генеральний директор Навчального центру з розвитку людських ресурсів (м. Регенбург, ФРН). У своїй монографії «Біографія компетентності: шлях розвитку» (2007) науковці розглядають компетентність як здатність до самоорганізації, орієнтованої на конкретну діяльність; як комплекс ознак самоорганізованої діяльності при вирішенні незвичних, часто хаотичних, ситуацій.

Цитуючи Дж. Ерпенбека, зазначимо: «Компетентності базуються на знаннях, створюються через цінності, диспонується як здібності, консолідуються через досвід, реалізуються на основі волі».



*Схема 3.3.1. Передумови розвитку компетентності  
(за Дж. Ерпенбеком, Ф. Хейзе)*

Згодом німецькі вчені С. Бльомеке, Г. Леман, В. Ніке, Х.-В. Волерсхайм та інші неодноразово робили спроби визначення поняття «професійна компетентність» педагога. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури ФРН показав, що на сьогодні це поняття можна розглядати у двох ключових напрямках: у науково-освітній галузі та у сфері професійної педагогічної освіти.

Аналіз сутності поняття професійної компетентності педагога в науково-освітній галузі дав можливість окреслити широкий спектр трактувань і подати його в узагальненому вигляді:

- компетентність як диспозиція особистості;
- компетентність як ознака придатності;
- компетентність як сукупність знань, умінь і навичок;
- компетентність як здатність діяти відповідно до ситуації;
- компетентність як біографічна конструкція;
- компетентність як здатність до самоорганізації;
- компетентність як експертиза професійної діяльності;
- компетентність як здатність долати ситуації, що характеризуються комплексними вимогами.

Таким чином, у науковій думці ФРН поняття професійної компетентності вчителя має досить широкий спектр трактувань і застосовується вченими переважно у нормативному аспекті, зокрема в якості керівного принципу й орієнтиру, наприклад, при написанні освітніх програм, планів і методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності навчання школярів, стандартів конкретних навчальних дисциплін тощо.

Переходячи до розгляду складових професійної компетентності вчителя, відзначимо, що німецькі науковці, в тому числі вище згадані, розрізняють наступні поняття:

- ключові компетентності — як синонім необхідних і важливих компетентностей, які сприяють успішному життю і функціонуванню суспільства, мають відношення до різних сфер життя і важливі для всіх людей;
- професійні компетентності — специфічні для професійної сфери компетентності, пов'язані з виконанням певної діяльності.

Класи ключових компетентностей:

1) соціальна компетентність — здатність обмінюватися інформацією, спілкуватися, а також встановлювати і підтримувати соціальні зв'язки (наприклад, здатність до кооперації);

2) особистісна компетентність — ставлення до світу, роботи і до самого себе (класичні якості, важливі для роботи, такі як дисципліна і мотивація, а також загальні властивості особистості, наприклад, самосвідомість і гнучкість);

3) методична компетентність — здатність розробляти, вибирати і застосовувати відповідні стратегії вирішення проблем (наприклад, критичне мислення, здатність навчатися);

4) ділові компетентності — знання і здібності, що виходять за рамки, визначені професійною сферою (наприклад, знання іноземних мов, комп'ютерів).

Ф. Вайнерт наводить формулу ефективного виконання професійної діяльності: діяльнісна компетентність = ключові компетентності

+ професійні компетентності. Науковець наголошує на неможливості досягнення в організації навчального процесу компромісу між цими типами компетентностей — ключові компетентності не можуть адекватно компенсувати недолік специфічних (професійних) компетентностей, так само як і професійні компетентності неможливі без оволодіння ключовими.

Ключові компетентності є показником моральної та інтелектуальної зрілості людини, її самостійності та здатності приймати на себе відповідальність за власну освіту, свої дії і вчинки.

Значною мірою ключові компетентності належать до здібностей, які необхідні для розвитку предметно-спеціалізованих компетентностей. Вони вказують на здатність міркувати, збирати інформацію з різних джерел, оцінювати надійність і достовірність інформації та діяти на цій основі. Ключові компетентності також включають здатність робити правильні висновки, ґрунтуючись на конкретних явищах, і прогнозувати поведінку або результати на фундаменті широкого загального знання — ці компетентності мають вирішальне значення у дослідницькій роботі. До ключових компетентностей відносяться здатність мислити абстрактними термінами, здатність спілкуватися з іншими, інформувати їх і переконувати в обґрунтованості своєї точки зору або позиції. Усі ці універсальні навички проявляються і застосовуються у конкретних академічних дисциплінах і у певному контексті виступають предметно-спеціалізованими компетентностями.

У проєкті DeSeCo ключові компетентності розподіляються на три категорії: інтерактивне використання інформаційних засобів та інструментів, взаємодія в гетерогенних групах, здатність діяти автономно.

У свою чергу на релевантність ключових компетентностей впливає ряд факторів:

- різноманіття завдань освіти (в тому числі, вищої). До завдань німецьких вищих навчальних закладів, згідно з Рамковим законом про вищу освіту, належать: підготовка до професії, розвиток здібностей до відповідальних дій у суспільстві, підготовка наукових кадрів;
- складність прогнозування майбутніх кваліфікаційних вимог;
- зростаючі темпи старіння професійних прикладних знань;
- фундаментальні зміни в економіці та суспільстві, наприклад, глобалізація, міжфункціональний розподіл праці, міжкультурні компетенції, знання іноземних мов, здатність до кооперації, самоорганізації і самоврядування, міждисциплінарні та міжкультурні компетенції.

Таким чином, метою навчання стає вміння розвивати і зберігати професійні здібності і якість життя, тобто вчитися вчитися, для того,

щоб самостійно організовувати навчання протягом усього життя. Для цього і необхідні відповідні ключові компетентності. Завданням вищої освіти є одночасний розвиток як предметно-спеціалізованих (професійних), так і ключових компетентностей. У концептуальному плані корисно проводити розмежування між компетенціями, однак на практиці навчальна програма націлена на розвиток обох типів компетентностей, які існують в симбіотичному зв'язку. Компетентності, які сьогодні необхідні для досягнення поставлених цілей, повинні бути комплексними, тобто володіння окремими здібностями і виконавськими навичками є недостатнім для задоволення професійних вимог та повноцінної професійної діяльності.

Розглянемо детальніше складові професійної компетентності вчителя на основі праць німецьких вчених.

Педагог-дослідник Карл-Освальд Бауер, доктор педагогічних наук, професор Університету міста Оснабрюк, у своїй книзі «Педагогічні базові компетентності» (2005) підкреслює значення досвіду професійної діяльності, особистої зацікавленості та відповідальності в процесі оволодіння компетентностями. Науковець розглядає професійну компетентність педагога як комплекс наступних компонентів (схема 3.3.2):

- знання предмета, міждисциплінарні знання, дидактичні навички;
- спеціально-педагогічні компетентності, під якими розуміє наявний досвід професійної діяльності та поведінковий репертуар учителя: педагог-порадник, педагог-керівник, педагог-експерт тощо;
- базові педагогічні компетентності (діагностичні вміння, пізнавальні здібності (постійна інтелектуальна активність), компетентності в плануванні та інтеракції).

При чому діагностичну компетентність К.-О. Бауер описує у двох аспектах: аналітичному та психологічному. Відповідно, як здатність педагога адекватно визначати, оцінювати рівень знань та розвитку компетентностей учня та як вміння діагностувати, інтерпретувати психічні стани, властивості учня і загальний психологічний настрій класу чи колективу.



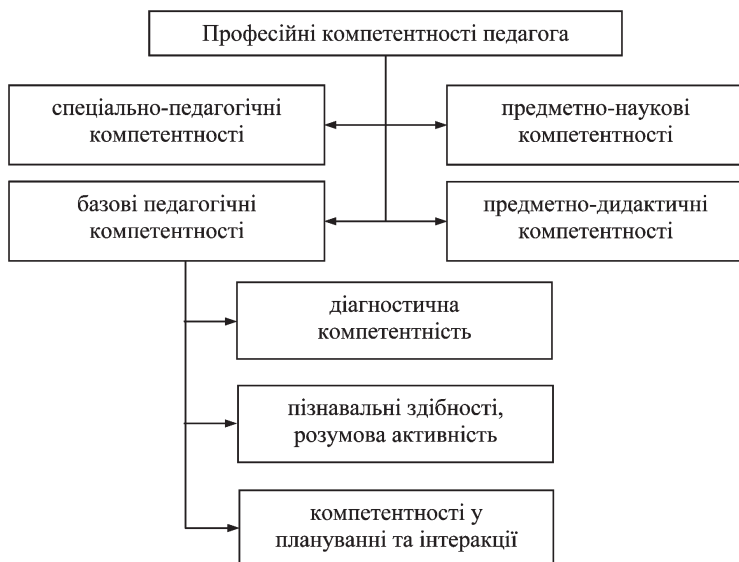


Схема 3.3.2. Професійна компетентність педагога  
(за К.-О. Бауером)

Деталізуючи базові педагогічні компетентності (схема 3.3.3), К.-О. Бауер виділяє такі вміння учителя:

- роз’яснення мети діяльності, структурування змісту (виділення суттєвого, використання логіки, аналогій, встановлення причинності, дотримання послідовності, скорочення без втрати основного змісту);
- орієнтування у соціальних структурах (солоорганізація, лідерські якості, налагодження партнерства, робота в команді, в малих і великих групах, встановлення й дотримання правил);
- контроль інтеракції (вміння у веденні дискусії, помірність, використання ігрових моментів, гумор, демонстрація та сприймання почуттів, повага);
- налагодження вербальної та невербальної комунікації;
- створення умов для вивчення навколишнього середовища (не лише на теоретичному рівні, а й на практичному);
- загальноорганізаційні вміння, що передбачають планування і прогнозування власної та учнівської діяльності (вміння встановлювати послідовність дій, визначати проміжні кроки, орієнтація на досягнення успіху, вміння адекватно оцінювати результати діяльності, робити висновки).



*Схема 3.3.3. Базові педагогічні компетентності педагога  
(за К.-О. Бауером)*

Представник німецької наукової думки Ульріх Херман, експерт у галузі шкільної політики, доктор філософських наук, професор Університету в Потсдамі, підкреслює, що процес набуття компетентності може бути задекларованим, нормованим, але акумулюється й керується він лише процесами самоусвідомлення себе вчителем. Це сприяє набуттю установок, особистісних якостей та ставлень, орієнтованих на педагогічну діяльність.

Аналізуючи сучасні тенденції реформування німецької освітньої галузі, У. Херман наголошує на такому положенні: «Освіта — це саморефлексивний процес, через який людина пізнає себе саму в цьому світі — вивчає своє «Я» як індивідуальність; через освіту людина формується внутрішньо — персоналізується». Науковець стверджує, що саме особистісна компетентність, яка включає індивідуальні якості особистості, установки, переконання, навички саморегуляції, рефлексії, є основою для оволодіння усіма іншими видами компетентностей, фактором ефективного оволодіння професією вчителя.

Враховуючи це, слід зауважити, що особистісно-розвивальні технології дійсно ефективно можуть застосовуватись у педагогічній практиці лише за умови їх використання вчителем для самого себе, власного особистісного пізнання й розвитку.

На цьому також наголошують Джон Ерпенбек та його колега Фолькер Хейзе. Ці науковці запропонували спеціальний підхід до розвитку компетентності як здатності особистості до самоорганізованої діяльності. У книзі «Біографія компетентності: шлях розвитку» (2007) автори зазначають, що компетентність — це диспозиція (особистісна передумова) самоорганізації в управлінні набутими й новими знаннями у неординарних ситуаціях. Аналізуючи різні компетентнісні теорії науковці розглядають професіоналізм фахівця як високий рівень са-

моорганізованої діяльності на основі особистісної, предметно-методичної, соціально-комунікативної компетентностей, які інтегруються в діяльнісну.

Результатом співпраці Дж. Ерпенбека та Ф. Хейзе стала ціла низка наукових праць, зокрема, «Атлас компетентностей» (2009), де науковці описують і комбінують 64 компетенції як компоненти п'яти основних компетентностей:

- особистісна компетентність (адекватна самооцінка, саморефлексія, позитивні установки, моральні принципи, мотивація, переконання, готовність до саморозвитку, до ризику, орієнтація на успіх, позитивні очікування, відкритість, гнучкість, правдивість, емоційність, чуйність, креативність);
- фахова (предметна) компетентність (загальнонаукові, предметні знання, знання суспільних наук, інноваційних технологій, ІКТ, знання мов, організаційні, професійні, підприємницькі здібності);
- методична компетентність (аналітичне мислення, здібності до структурування, здатність бачити кореляцію, взаємодію та сенс подальшого розвитку наукового знання, готовність до реалізації креативних, інноваційних ідей);
- соціально-комунікативна компетентність (здатність працювати в команді, співпереживання, готовність до об'єднання, комунікативні здібності, вміння вирішувати конфлікти, партнерцентована взаємодія, узгодженість власних дій, готовність до порозуміння);
- діяльнісна компетентність (готовність до прийняття рішення, відповідальність за результати діяльності, вольові здібності, енергійність, гнучкість, мобільність, ініціативність, оптимізм).

У роботах німецьких дослідників ми зустрічаємо переліки основних складових професійної компетентності вчителів, зміст яких подібний за основними параметрами. Рушійною силою оволодіння усіма видами компетентностей науковці ФРН одноголосно визнають особистість, відповідно їй визначальною є особистісна компетентність. У більшості робіт «червоною лінією» проходить твердження, що будь-яка компетентність завжди проявляється в діяльності. Професійна компетентність учителя проявляється при вирішенні професійних задач у ході педагогічного процесу. Природа компетентності така, що вона може проявлятися тільки в органічній єдності з цінностями людини, за умови глибокого особистісного зацікавлення в певному виді діяльності. У цьому контексті показовою є «Модель професійної компетентності вчителів», розроблена науковцями Інститут досліджень у галузі освіти імені Макса Планка (м. Берлін, ФРН).

Модель є чотирикомпонентною, що включає:

- 1) професійні знання;
- 2) усвідомлення й переконання;
- 3) мотиваційні орієнтації;
- 4) навички саморегуляції.

У свою чергу, компонентами професійних знань науковці визначають:

- фахові знання (в тому числі, розуміння фактів, завдань, необхідних школярам і доступних для усвідомлення ними);
- професійно-дидактичні знання (в тому числі, діагностична компетентність, здібності до роз'яснення понять);
- педагогічні знання (в тому числі, орієнтування у стандартах шкільної освіти, знання про процес навчіння);
- організаційні, інтерактивні знання;
- консультативні знання.

Відповідно до цієї моделі, компетентність педагога-фахівця спрямована на сферу професійної діяльності. Тому навчання у вищих педагогічних навчальних закладах Німеччини орієнтоване на набуття майбутніми вчителями досвіду педагогічної діяльності.

Особливо цікавою є сутність поняття професійної компетентності педагога у сфері професійної педагогічної освіти. У ході аналізу ми звернулися до офіційних документів, затверджених Федеративним міністерством освіти і науки і Конференцією міністрів освіти і культури ФРН, зокрема:

- Стандарти педагогічної освіти, затверджені постановою Конференції міністрів освіти і культури від 16 грудня 2004 року;
- Загальнофедеративні вимоги до професійної педагогічної підготовки, затверджені постановою Конференції міністрів освіти і культури від 16 жовтня 2008 року, редаговані та уточнені від 16 травня 2013 року;
- Рекомендації до тесту на виявлення професійної придатності на першому етапі підготовки вчителів, затверджені постановою Конференції міністрів освіти і культури від 7 березня 2013 року.
- Німецька рамка кваліфікацій для освіти впродовж життя, що була підготовлена робочою групою 22 березня 2011 року, затверджена спільною постановою Конференції міністрів освіти і культури, Федеративного міністерства освіти і наукових досліджень, Конференції міністрів економіки і Федеративного міністерства економіки і технологій від 11 листопада 2012 року та набула чинності з 1 травня 2013 року.

Особливу увагу ми приділили стандартам педагогічної освіти, оскільки вони: 1) сфокусовані на тому, що і як педагог-фахівець повинен робити; 2) описані через компетенції та сформульовані як результати навчання.

У ФРН Постановою Конференції міністрів освіти і культури від 16 грудня 2004 року були утверджені стандарти педагогічної освіти. Ці стандарти чітко окреслюють вимоги до діяльності педагогічного персоналу відповідно до освітніх цілей школи, визначених законами федеративних земель про школу та згідно з вимогами до професії педагога, що були описані в спільній декларації президента конференції міністрів освіти і голови німецької асоціації вчителів (жовтень, 2000). На підставі цих документів було означено чотири сфери компетентностей. Умовно їх можна розподілити так: навчання, виховання, оцінювання, інноваційна діяльність.

Відповідно до цих положень, зміст педагогічної освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних працівників, поглиблення діагностичної підготовки студентів педагогічних вузів. Це дозволить посилити професіоналізацію педагогічної освіти в сучасній Федеративній Республіці Німеччина.

Компетентнісний підхід до визначення стандартів педагогічної освіти у ФРН спрямований на розвиток педагогічних умінь на основі професійних знань, а не знань взагалі. Формування умінь передбачає діяльнісний підхід, розрахований на інтерпретацію знань та їх інтеріоризацію через переконання. Розробляючи Стандарт, вчені під поняттям професійної компетентності педагога розуміли сукупність здібностей, умінь, навичок і переконань, якими володіють педагоги для задоволення професійних вимог.

У пункті 3 Стандарту змістовно і чітко описані 11 компетентностей німецьких педагогів, які вони зобов'язані опанувати в період навчання у вузі і надалі підтверджувати їх сформованість під час професійної діяльності. Сфери компетентності педагогів, згадані вище, включають по три компетенції, кожна з яких окреслена у теоретичному та практичному аспектах. Наведемо стислий перелік цих компетентностей (з повним списком можна ознайомитись у додатках):

I сфера компетентності — навчання: «Вчителі є експертами в галузі викладання та навчання»:

- компетенція 1: вчителі професійно планують уроки і проводять їх об'єктивно і технічно грамотно;
- компетенція 2: вчителі підтримують навчання школярів через розробку навчальних ситуацій, вони мотивують школярів і дають їм можливість використовувати в даних ситуаціях накопичені знання і досвід;
- компетенція 3: вчителі сприяють розвитку здібностей учнів до самостійного навчання і роботи;

II сфера компетентності — виховання: «Вчителі виконують свої виховні функції»:

- компетенція 4: вчителі знають соціальні та культурні життєві умови своїх школярів і в рамках школи впливають на їх індивідуальний розвиток;
- компетенція 5: вчителі навчають школярів певним цінностям і нормам, підтримують самостійні рішення і дії учнів;
- компетенція 6: вчителі знаходять шляхи вирішення проблем і конфліктів у школі і на уроці;

III сфера компетентності — оцінювання: «Вчителі виконують завдання оцінювання чесно і відповідально»:

- компетенція 7: вчителі діагностують умови навчання і навчальний процес школярів, націлюють їх, а також консультують як самих учнів, так і їхніх батьків;
- компетенція 8: вчителі оцінюють досягнення школярів на основі прозорих критеріїв оцінювання;

IV сфера компетентності — інновації: «Вчителі постійно розвивають свої компетенції»:

- компетенція 9: вчителі знають про спеціальні вимоги до професії педагога, вони розуміють свою роботу як державний пост з особливою відповідальністю та зобов'язаннями;
- компетенція 10: вчителі розуміють свою професію як завдання постійного навчання;
- компетенція 11: вчителі беруть участь у плануванні та реалізації шкільних проєктів.

Провівши аналіз всіх компетенцій Стандарту, можна зробити висновки, що з 11 компетенцій 8 спрямовані на формування практичних навичок педагогів (вміння планувати урок, розробляти навчальні ситуації, вирішувати конфлікти, діагностувати процес навчання школярів, оцінювати досягнення, планувати і реалізувати проєкти та ін.). Це означає, що професійна компетентність педагога у професійній педагогічній освіті ФРН являє собою комплекс педагогічних компетенцій практичної спрямованості.

Розвиток стандартів педагогічної освіти є суттєвою основою сучасного реформування системи освіти у ФРН. Виступаючи певними гарантами якості освіти, стандарти, з одного боку, сприяють формуванню конкурентоздатності вчителів (на основі використання механізмів постійної звітності, контролю, зовнішнього оцінювання), з другого — засобом внутрішнього заохочення педагогічного персоналу до самовдосконалення.

Закінчуючи огляд сутності поняття професійної компетентності вчителів з позиції німецьких учених, можна окреслити кілька тез:

- професійна компетентність вчителя є синонімічним поняттям педагогічної компетентності;
- розглядається за основними напрямками: в науково-освітній галузі; у сфері професійної педагогічної освіти;

- характеризується такими важливими компонентами, як наявність професійних знань, умінь і навичок, відповідальністю за якість і результати своєї діяльності, володіння професійною етикою;
- має практичну спрямованість у сфері педагогічної освіти.

### **3.4. Розвиток професійної компетентності вчителів середніх шкіл у Федеративній Республіці Німеччина**

Основним напрямом оновлення професійної педагогічної освіти вчителів ФРН в контексті компетентнісного підходу є пошук шляхів забезпечення навчання й виховання особистості з діяльнісної позиції, що сприятиме становленню досвіду цілісного системного бачення професійної діяльності, систематизації дій в ній, ефективному вирішенню нових проблем і задач.

У «Стандартах педагогічної освіти», затверджених постановою Конференції міністрів освіти і культури, зазначається, що професійна компетентність повинна розвиватися та вдосконалюватися протягом усього освітнього періоду майбутнього вчителя. Як відомо, підготовка вчителів у ФРН є двофазовою і включає університетську (академічну) підготовку та стажування. Обидві фази мають як теоретичну, так і практичну частини. Перша фаза включає педагогічну практику, яка в подальшому з її теоретичною рефлексією стає основою другої фази підготовки. Так у процесі набуття компетентностей велике значення надається досвіді педагогічної діяльності. У пункті 2.1 «Основи визначення змісту стандартів» наголошується на тому, що співвідношення між академічною і практичною професійною підготовкою повинно сприяти систематичному розвитку компетентностей на основі накопиченого досвіду. При чому післядипломна освіта розглядається як третя фаза підготовки педагогічних працівників.

Далі, у пункті 2.3 окреслюється «Розвиток професійної компетентності вчителів середніх шкіл у Федеративній Республіці Німеччина»:

- 1) конкретизація теоретичних концепцій можлива через вербально описані приклади;
- 2) демонстрація концепцій на прикладах з літератури та зразки відео матеріалів, а також через рольові ігри та моделювання навчального процесу;
- 3) аналіз змодельованих, зафільмованих чи безпосередньо спостережуваних комплексів навчальних ситуацій і їхня методологічна інтерпретація;
- 4) ведення відеоспостережень;
- 5) особиста апробація і подальша рефлексія теоретичних концепцій у письмових завданнях, рольових іграх, через моделювання навчальної ситуації, або її спостереження у реальних умовах класу та у позанавчальних заходах;

6) аналіз та рефлексія власного попереднього досвіду навчання за допомогою теоретичних концепцій;

7) апробація і використання різних методів навчання і медіа в університеті, на стажуванні, в школі;

8) участь у науково-дослідницькій роботі;

9) співпраця у плануванні, проведенні заходів, їх спільний аналіз;

10) кооперація та узгодження діяльності викладачів першої та другої фаз підготовки майбутнього вчителя.

У звіті Хільде Шепер та Коля Брідіс «Компетентності випускників вузів, професійні вимоги і висновки для реформи вищої школи», наданому Федеративному міністерству освіти і науки у серпні 2004 року, міститься широкий аналіз рівня професійної компетентності випускників після закінчення навчання. За результатами цього дослідження було зроблено висновки щодо впливу умов навчання на рівень розвитку професійної компетентності фахівців гуманітарного профілю.

Серед провідних факторів, що визначають розвиток предметно-спеціалізованих та ключових компетентностей в цілому можна виділити:

- участь у проектному навчанні;
- участь у груповій роботі;
- участь у міжнародному навчанні;
- комунікація з викладачами;
- якість викладання дисциплін;
- зв'язок навчання з практичною сферою;
- освоєння професійних дій;
- вивчення іноземних мов;
- навчання усної презентації.

Особливо відзначена роль проектного навчання, яке має позитивний вплив на формування майже всіх груп компетенцій. Так зване «міжнародне навчання», навпаки, важливе лише для освоєння іноземних мов. Другим за значенням фактором у цій групі є якість викладання.

У порівнянні з іншими аспектами зв'язок з професійними діями особливо важливий, коли мова йде про практичну реалізацію наукових результатів, а також про такі ключові компетентності, як (само)організація, презентація, соціальні компетенції.

Важливим висновком є те, що від вузів і викладачів багато в чому залежить вирішення проблеми підвищення професійної компетентності студентів. Для ефективного розвитку компетентностей викладач не повинен давати готових шляхів і відповідей, а створювати навчальну атмосферу, в якій студент може прокласти свої шляхи, зрозуміти і знайти відповіді, тобто зробити навчання і зміни «прожитими» — наприклад, за допомогою «активних методів навчання».



За результатами згаданого вище дослідження у процесі формування професійної компетентності найбільш дієвими є:

- 1) активні форми викладання і навчання:
  - адитивне й інтегроване набуття ключових компетентностей;
  - міждисциплінарність;
  - кооперація з практикою;
  - міжкультурний обмін;
  - пропозиція предметів і занять іноземною мовою;
- 2) активні методи навчання:
  - навчання-відкриття, екскурсія;
  - рольові ігри, ділові ігри, екземплярні методи навчання, коли детальне вивчення чи опис певного процесу, явища відбувається на основі одного прикладу, розглянутого з різних сторін;
  - групова робота, партнерська робота;
  - групи експериментаторів, практична, лабораторна роботи;
  - проект, навчання на станціях — технологія навчання, за якої студенти як правило самі управляють процесом навчання і самостійно працюють, користуючись матеріалами, наданими на станціях;
  - майстерня майбутнього — спосіб обговорення і пізнання актуальних проблем сучасного життя та конструктивної участі у їх вирішенні з орієнтацією на майбутнє;
  - самокероване, самостійне навчання;
  - модерація (ведення дискусій, диспутів, семінарів), робота в якості тьютора, навчання через викладання;
- 3) супровід процесу навчання рефлексією й оцінюванням:
  - договори про навчання;
  - ведення щоденника;
  - карткове опитування, метод модерації, мозковий штурм;
  - дискусії, зворотній зв'язок, бліцраунди;
  - коучинг;
  - консультування, супервізія, тьюторства.

У вищих навчальних закладах ФРН існують різні моделі і приклади формування ключових компетентностей, які можуть бути класифіковані в два основних підходи:

1. При адитивному підході ключові компетентності формуються на додаткових заняттях. Перевага цього підходу полягає в швидкій реалізації завдання. Додаткові заняття (наприклад, освоєння методів презентації) можна організувати відносно швидко, їх можуть проводити запрошені викладачі. Але цей підхід буде результативним, якщо набуті уміння будуть закріплюватися в процесі подальшого навчання.

2. Метою інтегрованого підходу є формування ключових компетентностей одночасно з професійними предметними компетентностями.

ми. Він пов'язаний зі зміною як культури викладання, так і культури навчання і тому часто його важко реалізувати. Цей підхід є більш ефективним оскільки призводить до кращих результатів при освоєнні як професійних, так і ключових компетентностей; тісно пов'язаний із змістом спеціальної підготовки і підвищує ймовірність застосування набутих умінь у подальшій професійній практиці.

Дидактично осмислена комбінація з адитивних дисциплін та інтегративної передачі на навчальних заняттях за фахом спільно з можливостями консультування викладачів є тим шляхом, на якому формується професійна компетентність.

Нова парадигма фундаменталізації педагогічної освіти орієнтована на формування системних, синтетичних, інтегративних компетентностей. Для досягнення поставлених цілей і дотримання основних принципів педагогічної діяльності вчителю необхідно володіти міждисциплінарними знаннями, які зв'язані в єдине ціле. Одним зі шляхів здійснення інтеграції професійних знань та компетентностей у підготовці майбутніх вчителів є виділення у змісті освіти міждисциплінарних модулів. Кожен університет в Німеччині самостійно розробляє і реалізує освітні моделі підготовки вчителів, в яких зберігається структура навчальної програми державного припису.

Наприклад, модель педагогічної підготовки майбутніх вчителів у Потсдамі включає три міждисциплінарні модулі:

Модуль 1. «Введення в шкільну педагогіку».

Модуль 2. «Наукове обґрунтування».

Модуль 3. «Розширення професійних компетентностей, профіль професійно-дослідної діяльності».

Кожен модуль включає розділи психолого-педагогічних і близьких до них гуманітарних наук і завершується педагогічною практикою. У відсотковому співвідношенні години розподіляються таким чином:

- на педагогіку відводиться — 40%;
- на психологію — 40%;
- на соціальні науки — 14%;
- на шкільне право/шкільне управління — 6%.

Навчальна програма в цьому університеті включає такі модулі:

Модуль 1. «Введення в шкільну педагогіку». При вивченні цього модуля студенти знайомляться з основами педагогіки. Даний модуль відображає наступні дисципліни: педагогіка (введення в теорію шкільної педагогіки), психологія (психологічні основи учіння і навчання), вступна педагогічна практика. Всі заняття підтверджуються сертифікатами про освоєння цих дисциплін.

Модуль 2. «Наукове обґрунтування». Цей модуль повинен сформувати у майбутніх учителів здатність до методично контрольованого спостереження, оцінки та консультування учнів. Модуль включає

дисципліни: педагогіка (загальна дидактика, шкільна педагогіка та педагогічні інститути), психологія (психологічні основи учіння і навчання), соціальні науки (школа в суспільстві і державі, освітні заклади і політичні системи, система освіти і освітньої політики).

Модуль 3. «Розширення професійних компетентностей, а також профілювання дослідницької та професійної діяльності». Цей модуль орієнтований на вивчення суспільних передумов виховання (соціологія, педагогіка), під якими маються на увазі історичні та соціальні фактори, що впливають на виховання й освіту — наприклад, полікультурність, міграції, гендерні аспекти.

Навчальний процес призводить до довгострокових результатів, коли активно вирішуються відкриті, комплексні та наближені до практики завдання. У контексті компетентнісного підходу вирішальною стає практика в школі як найбільш дієвий спосіб відпрацювання знань та навичок, як спосіб розвитку компетентності у класичному її розумінні. На прикладі Університету міста Кассель розглянемо чотири сценарії практики.

Варіант 1: Психосоціальна базова компетентність для професії вчителя.

Щоб уможливити для майбутніх вчителів початок навчання, необхідно в першу чергу забезпечити розвиток їхніх базових психосоціальних компетентностей через особистісно-центрований процес навчання і викладання для того, щоб виявити сильні сторони студентів та визначити індивідуальні особливості, що потребують подальшого розвитку.

Це відбувається на компактному одноденному семінарі, обов'язковому для всіх студентів педагогічних навчальних закладів. Робота здійснюється інтерактивно у невеликих групах з дванадцяти студентів і двох викладачів. Під «психосоціальними базовими навичками» маються на увазі базові, переважно некогнітивні особливості особистості, а також когнітивні і соціальні навички, які розглядаються як передумови розвитку професійної компетентності вчителів, наприклад, комунікабельність, чутливість, рефлексивні та емпативні здібності, здатність працювати в команді, бажання вчитися. Вони формують основу для набуття компетентностей, передбачених стандартами підготовки вчителів. Це перше знайомство студентів з важливими для вчительської професії психосоціальними навичками сприймається багатьма з них як виклик, поштовх до активного саморозвитку. Вони долучаються до таких робочих ситуацій, у яких зможуть випробувати себе та отримати основні уявлення про те, що являє собою професійна компетентність вчителя. Можна сказати, що це введення у спеціальність, але не у лекційній формі, а у форматі інтерактивного одноденного семінару.

Варіант 2: Тренінг навчання як складова частина шкільної практики — набуття відповідальності за індивідуальні досягнення учнів.

Тренінг навчання є частиною практики в школі. Кожен студент одну-дві годин щотижня протягом півроку проводить заняття з учнем зі свого класу стажування (переважно середньої школи), який має труднощі у навчанні. Заняття з учнем проводяться індивідуально, окремо від класу. Терміни тренінгу навчання узгоджуються з розкладом занять у вузі та школі. Студент спочатку проводить оцінювання, за результатами якого виявляє проблеми, над якими буде працювати разом зі своїм підопічним. Вправи, матеріал для повторення та опрацювання готуються та розробляються у тісній співпраці з класним керівником чи вчителем-предметником.

Паралельно з тренінгом навчання студент регулярно проходить стажування у класі, в якому він без відриву від навчання у вузі, відвідує заняття протягом п'ятитижневого блоку практики. Ідея такої форми шкільної практики полягає в наступному: актуалізується індивідуальний підхід до навчання та відпрацьовується здатність виявляти та розуміти проблеми окремого учня; також за узгодженням з учителями школи здійснюється розробка, адаптація і апробація навчального матеріалу з урахування індивідуальних особливостей учнів з проблемами у навчанні; у той же час студент отримує можливість спостерігати за поведінкою та особливостями навчання свого учня в класі. Під час практики перші уроки студент проводить безпосередньо з усім класом. Тренінг навчання створює важливі передумови для оволодіння на практиці важливими для професії вчителя уміннями, зокрема розглядати клас як групу, що складається з окремих унікальних індивідуальностей, тому взаємодія та навчання з кожним з учнів матимуть свої особливості. Студент починає свою педагогічну діяльність з чітких завдань тренінгу навчання, а потім переходить до перших спроб викладання у класі.

Варіант 3: Інтенсивна практика — розвиток компетентності у сфері навчання і виховання.

Провідним для нової концепції цієї форми практики є положення про основи набуття компетентності — вчитель набуває професійної компетентності не шляхом регулярного використання наукових знань, а через безпосередні дії, апробовані й відпрацьовані в умовах вирішення безпосередніх практичних ситуацій. Наукові знання виступають при цьому як теоретична та емпірична база для орієнтування у ситуації та її рефлексії. Організаційно інтенсивна практика розкриває зв'язок попередніх блоків практики з теоретичною частиною навчального процесу. Її метою є розкриття опрацьованих положень дидактики і теорії виховання на практиці. Одним з компонентів інтенсивної практики є супровідні семінари, які спільно проводять фа-

хівці з дидактики та виховання, де з опорою на практику розривають нерозривність процесів навчання і виховання. У центрі інтенсивної практики стоїть індивідуальний розвиток навичок кожного окремого студента і водночас заохочення його до розвитку власної професійної компетентності. Ключовим моментом у цьому виді стажування є паралельність педагогічної практики в школі та семінарів у вузі, що розкривають теоретичні положення з подальшою їхньою апробацією. Важливим тут є відбір відповідних навчально-методичних ситуацій з урахуванням особливостей діяльності вчителя.

Варіант 4: Е-портфоліо — цифровий формат документації індивідуального розвитку компетентності.

Робота з е-портфоліо є однією з провідних тенденцій професійного розвитку вчителів. У формі е-портфоліо студенти можуть презентувати свої досягнення та напрацювання. Цифрова версія портфоліо базується на Web 2.0 і об'єднує потенціал цифрових засобів масової інформації. На додаток до текстових та графічних матеріалів свої досягнення студент презентує із використанням медіа та мультимедіа. Основним компонентом та принципом підготовки портфоліо є рефлексивні та саморефлексивні тексти, які коментують процес навчання і викладання, поточний стан навчання з визначенням власного рівня прогресу. Оцифровка власних досягнень і результатів відкриває чисельні можливості для подальшої роботи з портфоліо та використання його матеріалів. Незалежно від часу і місця, автор має доступ до змісту його е-портфоліо і може вирішувати, хто і коли може отримати доступ до тієї чи іншої частини портфоліо. Через доступ до портфоліо інші студенти, викладачі, вчителі мають можливість забезпечити зворотний зв'язок. Кожен студент створює своє індивідуальне електронне портфоліо, дає коментарі до кожного поточного стану розробки, своїх тьюторських лекцій і може доповнювати свої напрацювання.

Професійна компетентність вчителя — це більше, ніж знання, які можна перевірити, чи навички, які можна спостерігати, вона включає також переконання, схильності та проявляється тільки в діяльності, в процесі виконання завдань. Тому виникає необхідність пошуку найбільш адекватного методу вимірювання рівня її сформованості.

Цілком логічно, що при будь-якому оцінюванні, в тому числі професійної компетентності, треба надавати перевагу об'єктивним методам вимірювання, таким як спостереження за виконанням завдань у природних чи квазіприродних ситуаціях або тестування результатів навчання.

На практиці вимірювання та діагностики компетентності більш поширеними є методи суб'єктивної оцінки й опису компетентностей з використанням стандартних анкет. Їх застосування є доцільним не тільки з економічної точки зору. По-перше, дослідження підтве-

рджують взаємозв'язок між самооцінкою компетентностей і результатами тестування успішності. По-друге, дослідження доводять, що своя концепція майбутніх дій сприяє високій мотивації, і тому дані самооцінки мають високу прогностичну валідність. Наприклад, у дослідженнях «Інформаційної системи вищої освіти» самооцінка використовувалася як єдиний інструмент вимірювання компетентностей. Однак тенденція до перебільшення власних досягнень і невміння проводити самооцінку можуть негативно позначатися на результатах.

Більш конкретизований огляд методів і підходів до ідентифікації компетентностей був зроблений Європейським центром розвитку професійної освіти у межах проекту «Європейський реєстр — 2005». Також визначена типологія методів їх оцінки:

- тести та екзамени: ідентифікація та діагностування компетентностей у неформальному та інформальному навчанні або за допомогою іспитів у формальній системі;
- декларативний метод: базується на ідентифікації, здійсненій самим індивідом з описом своїх компетенцій, що зазвичай підписується третьою стороною з тим щоб перевірити самооцінювання;
- спостереження: виявлення підтвердження компетентності індивіда під час виконання ним повсякденних завдань на роботі;
- моделювання та доказові факти, виведені з праці: моделювання відбувається тоді, коли індивід поміщається в ситуацію, яка відповідає всім критеріям реальної ситуації для того, щоб оцінити його компетентність. Щоб виявити докази в роботі, кандидат збирає фізичні та інтелектуальні факти результатів навчання. Це може бути пов'язано з трудовою ситуацією, волонтерською діяльністю, сімейною та іншою обстановкою. Ці факти становлять базу для діагностування компетентностей третьою стороною;
- метод портфоліо: використання набору різних методів та інструментів, що застосовуються за послідовними стадіями для того, щоб створити узгоджений набір документів або зразків роботи, що виявляють з різних сторін вміння і компетенції індивіда.

Виходячи з логіки запровадження компетентнісного підходу у систему педагогічної освіти ФРН, можна стверджувати, що професійна підготовка вчителя має діяльнісний характер і спрямована на практичну частину — набуття й осмислення досвіду педагогічної діяльності, самоствердження майбутнього педагога активним і відповідальним суб'єктом цієї діяльності. Саме такі положення визначають принцип відбору змісту освіти, логіку взаємодії дисциплін навчального плану, послідовність їх засвоєння, особливості організації освітнього процесу.

Таким чином, основним напрямом оновлення професійної педагогічної освіти вчителів ФРН в контексті компетентнісного підходу є пошук шляхів забезпечення навчання й виховання особистості з діяльнісної позиції, що сприятиме становленню досвіду цілісного системного бачення професійної діяльності, систематизації дій в ній, ефективному вирішенню нових проблем і задач.

З плином часу багатовимірний цілісний підхід до трактування та оцінювання компетентностей фахівця стає більш значущим, оскільки забезпечує розширення можливостей для синхронізації освітнього процесу з вимогами суспільства і ринку праці.

На основі проведеної науково-дослідної роботи можна виокремити ряд практичних рекомендацій, що стануть корисними у процесі впровадження компетентнісного підходу до підготовки педагогічного персоналу в Україні. Зокрема, у освітньому процесі необхідно:

- орієнтуватись не лише на вирішення поставлених завдань, але й постановку нових, розвивати критичне мислення у студентів;
- активізувати потребу в отриманні знань, сприяти самопідготовці до непередбачуваних ситуацій, до зміни ролей, саморозвитку;
- посилити практичний, прикладний аспекти. Це можливо не за рахунок уведення нових предметів, а через зміну вектора їхньої спрямованості: від «декларативних» знань до процедурних;
- посилити пошукову, проблемно-дослідницьку спрямованість, зокрема, через включення в процес навчання проблемних ситуацій, завдань;
- посилити виховну складову освітнього процесу, забезпечити набуттям студентами організаторського, управлінського, комунікативного досвіду;
- активізувати самостійну роботу студентів, їх залучення до соціально значущої діяльності на основі принципу самоуправління. Самостійна робота студентів повинна здійснюватись у напрямі розв'язання ситуацій, що імітують професійні проблеми;
- орієнтуватись на діяльнісне освоєння змісту педагогічної освіти через активні (інтерактивні) форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу;
- змінити традиційну роль викладача на роль наставника, тьютора.

Впровадження компетентнісного підходу до підготовки педагогів передбачає також:

- проектування нового змісту освіти;

- розроблення інноваційних технологій розвитку професійних компетентностей;
- забезпечення особистісно-розвивального характеру професійної підготовки й ефективної самореалізації та саморозвитку студентів;
- оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін з посиленням їхньої практичної спрямованості;
- дотримання принципів міждисциплінарності та інтегративності при укладанні модулів, що передбачає змістову інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового блоків професійної підготовки, їх зв'язок із майбутньою професійною діяльністю;
- реорганізацію педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів та структури їх компетенцій;
- постійний моніторинг процесу розвитку професійної компетентності.

### **3.5. Проблема компетентності у підготовці учителів дошкільної освіти Федеративної Республіки Німеччини**

Висока кваліфікація ВНЗ Федеративної Республіки Німеччини, якість освіти, підготовки та перепідготовки кадрів обумовлює доцільність і важливість вивчення досвіду Німеччини у підготовці фахівців дошкільної освіти.

Професійна підготовка сучасних фахівців дошкільної педагогіки спрямована на формування та подальший розвиток їх професійної компетентності та конкурентоспроможного рівня кваліфікації, передавання глибоких теоретичних знань і практичних умінь та навичок у сфері педагогічної діяльності. Під час професійної підготовки вихователів дошкільних закладів потрібно чітко уявляти як визначається їх професійна компетентність, з яких структурних компонентів вона складається та умови її формування і розвитку.

Питання професійної компетентності/компетенції та компетентнісного підходу як інструмента модернізації освіти стали предметом пильної уваги європейських організацій, вітчизняної та зарубіжної педагогічної й психологічної наук. Термін «професійна компетентність» використовується для характеристики професіоналізму фахівців, а також якості їх професійної підготовки.

Зміст основних професійних компетентностей та, зокрема, компетентнісний підхід у професійній підготовці вихователів дошкільної освіти висвітлюють у своїх наукових працях німецькі вчені Г. Ауерн-



хаймер, Х. Фон Баллусек, Д. Дершау, А. Фрель, Дж. Грубер, С. Хільдегард, А. Метцінгер, К. Нойманн, С. Оельманн, Ф. Попп.

Науковий аналіз джерел з проблеми дослідження дав змогу здійснити комплексний аналіз існуючого стану вирішення питання щодо запровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку педагогів дошкільної освіти ФРН.

Німецькі педагоги визначили 6 типів фундаментальних компетентностей:

- 1) інтелектуальні знання: поняття включає навчання впродовж життя;
- 2) знання, які можна застосовувати (ситуаційний досвід, проектне навчання, винаходження, розв'язання складних ситуацій, гнучка схема планування, дії та самоконтролю);
- 3) навчальна компетентність (вміння навчатися);
- 4) методологічні, або інструментальні ключові компетентності (застосування багатоваріантних, гнучких, високорозвинених конструкцій: поняття включає також мовну компетентність, медіа- та інформаційно-комп'ютерні технології);
- 5) соціальні компетентності (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, співробітництво, робота в команді тощо);
- 6) ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні та індивідуальні цінності).

Німеччина, втілюючи в життя заклик професора Хорста Келера, докладає значних зусиль, щоб стати «країною ідей» — німецькі вищі навчальні заклади стають справжніми центрами висококваліфікованого навчання. За підрахунками німецьких експертів, у 2010 році лише 16 % робочих місць у ФРН були пов'язані із використанням малокваліфікованої праці, а понад 40 % вимагають залучення дипломованих фахівців.

Здійснений нами аналіз німецьких наукових джерел щодо визначення поняття «компетентність» та «компетентнісний підхід» свідчить про те, що сучасні підходи до трактування професійної компетентності різняться. Та ми погоджуємося з Л. Отрощенко, яка наголошує, що більшість німецьких учених розглядають це поняття у двох аспектах: з одного боку, як мету освіти, професійної підготовки, а з іншого — як проміжний результат, який характеризує фахівця, який виконує свою професійну діяльність.

Проведемо паралелі щодо розвитку компетентнісного підходу та відображення його у професійній підготовці педагогів дошкільної освіти ФРН, умовно поділяючи цей процес на три етапи:

*Початковий етап.* Протягом 60-70-х років ХХ ст. розпочинається наукова робота над визначенням понять «компетентність» і «компетенція». Так, німецький науковець Ф. Вайнерт у своїх працях визначає

компетентність як когнітивні вміння й навички, якими володіє індивідум або яких він навчився для вирішення певних проблем, також пов'язані з цим мотиваційна, обдумана наперед соціальна готовність та здібність до успішного та відповідального вирішення проблем.

У 1967 році рішенням Конференції Міністерства культури була акредитована нова спеціальність «Державно визнаний вихователь» та введена у «Навчальні програми для вихователів дитячих садків, нянь, сімейних вихователів, вихователів для роботи з молоддю» вищих професійних шкіл із соціальної педагогіки. Також було визначено трирічний термін навчання (два роки — теоретична освіта, рік — виробнича практика) та зазначено умови вступу — закінчення середньої школи та рік передпрактики. Відбулася зміна й у самих навчальних програмах з підготовки вихователів: зазначалось, що протягом навчання майбутні вихователі засвоюють психолого-педагогічні знання, формують на практиці основні професійні уміння і навички; виконуючи їх, студенти повинні розмірковувати над виконанням, усвідомлюючи потребу і важливість їх діяльності для себе та для суспільства. Саме так розвивається компетентність тієї чи іншої життєвої сфери, де людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто є компетентною), реалізуючи себе через так звані «ключові» чи життєві компетентності. У рамках певної навчальної дисципліни розвивається предметна компетентність.

*Другий етап.* У 80-90-х роках ХХ ст. вченим вдалося створити перелік ключових компетенцій. Обґрунтуванням компетентнісного підходу в професійній підготовці педагогів ФРН займаються К.-О. Бауер, Х. Хінтерхубер, Е. Кестнер, К. Нойманн, С. Оельманн, Ф. Попп, Ф. Хейзе.

Уже через 15 років після першого спільного рішення Федеративних земель Німеччини про структуру освітнього шляху «державно дипломованих вихователів», змінилися і розвинулися, досить протилежно в деяких федеративних землях, форма навчання та екзаменаційні умови. Для досягнення єдності в питаннях освіти вихователів у 1982 році вступає в силу «Угода сторін про освіту та екзаменування вихователів». Структура освіти поділяється на три частини:

- 1) допрофесійний досвід;
- 2) дворічна теоретична підготовка з дидактики та методики соціально педагогічної практики мистецтва, музики, гри, педагогіки, психології та ін.;
- 3) обов'язкова річна практика.

У навчальних програмах все ще прописуються обов'язкові ключові кваліфікації, які студенти здобувають під час вивчення дисциплін та проходження практики. Вагомий внесок щодо окреслення умов становлення професіоналізму фахівців здійснив німецький дослідник

Петер Йегер, який вважає показником професіоналізму фахівців *діяльнісну професійну компетентність* та виокремлює її чотири структурні компоненти:

- фахова;
- соціальна;
- методична;
- особистісна.

Науковець пропонує детальну схему складових компетентності та визначає професійно важливі особистісні якості, якими має володіти компетентний фахівець.

Внаслідок цього вищі професійні школи, педагогічні інститути та університети почали працювати над створенням моделі компетентності підготовки педагогів дошкільної освіти.

*Сучасний етап.* Підписання Сорбонської, Болонської декларацій Лісабонської угоди, Берлінського, Бергенського, Лондонського, Празького, Львівського комюніке сприяло розгляду країнами-партнерами ЄС освітньої сфери як пріоритетної, спрямованої на інтеграцію. Вчені провідних країн світу визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті (формування знань, умінь і цінностей особистості), де компетенція виступає головною складовою компетентнісно-орієнтованого навчання.

З 2001 року у німецькій педагогічній літературі словосполучення «розвиток компетентності» стає найчастіше уживаним терміном, який замінив попередньо популярний термін «ключові кваліфікації» (Е. Нуїссл, Х. Зіберт).

Відповідно до положень Болонської декларації у Федеративній Республіці Німеччина введена дворівнева система навчання, зокрема підготовка майбутніх вихователів відбувається в університетах і вищих спеціальних школах за освітніми кваліфікаціями бакалавр (Bachelor), магістр (Master), зберігається також кваліфікація дипломованого спеціаліста (Diplomabschluss). У Німеччині зросли вимоги до якості дошкільного виховання і навчання й, відповідно, до підвищення якості підготовки та кваліфікації педагогічних працівників. Прийняті Федеральними землями нові Навчальні плани з навчання і виховання дітей дошкільного віку, зміна вимог до дошкільних закладів, підвищення кількості дітей з еміграційних сімей, концептуальне вдосконалення дитячих установ і сімейних центрів ставлять нові вимоги до фахівців дошкільних закладів. У професійній підготовці педагогів дошкільної освіти головним вважається не просто сума засвоєних знань, умінь та навичок, а сформованість необхідних професійних компетентностей студентів, творчий підхід до своєї педагогічної діяльності, застосування міжпредметних знань, підготовленість до участі в елементарних

наукових дослідженнях, які дають можливість покращити дидактичну та виховну діяльність педагога.

Відповідно відбулися зміни й у професійній підготовці педагогів дошкільної освіти: була запроваджена двоциклова система, зокрема, підготовка майбутніх вихователів відбувається в університетах і вищих спеціальних школах за освітніми кваліфікаціями бакалавр, магістр. У Рамковій угоді 2002 року «Про освіту та атестацію вихователів дошкільних закладів» наголошується на тому, що освітньою метою вихователів є розвиток здатності майбутніх педагогів до виховних, освітніх завдань та самостійного догляду за дитиною у будь-якій соціально-педагогічній сфері. Освіта повинна сприяти професійним компетентностям, пов'язуючи у собі професійні, фахові та соціальні компетенції.

У 2003 році Європейська комісія та Європейська асоціація університетів ініціювала проект «Налаштування освітніх структур», в якому визначається загальне розуміння змісту кваліфікацій за освітніми рівнями у термінах компетенцій і результатів навчання. Згодом, у 2005 році, на Конференції Міністрів у справах сім'ї та молоді, перелік основних компетенцій вихователів почав змінюватися, ставати більш вимогливим з різних перспективних точок. Вражаючими стали заклики міністрів у справах молоді про розширення міждисциплінарних і крос-функціональних компетентностей педагогів на всіх рівнях освітньої піраміди. Університети були змушені розробити нові освітні програми підготовки вихователів з урахуванням висновків конференції про нові вимоги до компетенцій і компетентностей педагогів дошкільної освіти.

Наразі актуальним питанням є відповідність компетентностей професійній діяльності педагога-вихователя, оскільки приєднавшись до Болонського процесу система вищої освіти ФРН не лише ввела двоциклове навчання (ступенева освіта), запровадила кредитну систему, сформулила системи контролю якості освіти, розширила мобільність студентів і викладачів, забезпечила працевлаштуванням випускників, а й модуляризувала зміст всього курсу підготовки вихователів. Для реалізації процесу мобільності в європейському освітньому просторі курикулярні програми з підготовки вихователів повинні чітко визначати компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти. Для всіх новостворених програм це стало гарною можливістю побудувати навчання із самого початку із врахуванням необхідних компетентностей студентів.

Спеціальними компетенціями фахівця першого освітнього рівня (бакалавра) дошкільної педагогіки є:

- 1) володіння знаннями з основ та історії дошкільної педагогіки;
- 2) вміння логічно та послідовно подати засвоєні знання (під час семінарських занять, колоквіумів та написання курсових робіт);

- 3) здатність розуміння нової інформації;
- 4) розуміння загальної структури дисципліни та зв'язку із піддисциплінами;
- 5) здатність розуміти та використовувати методи критичного аналізу та розвитку теорій;
- 6) здатність правильно використовувати методи та прийоми дисципліни;
- 7) здатність оцінювати якість досліджень у даній предметній області;
- 8) здатність розуміти результати експериментальних спостережливих способів перевірки наукових теорій.

Спеціальні компетенції фахівця другого навчального рівня (магістратури) містять:

- 1) володіння предметними знаннями на поглибленому рівні (володіння новітніми методами та техніками дослідження, знанням новітніх теорій та їх інтерпретацією);
- 2) критичне осмислення розвитку теорії та практики;
- 3) володіння методами незалежного дослідження та вміння роз'яснювати його результати на поглибленому рівні;
- 4) здатність до оригінальності та творчий підхід у вирішенні завдань;
- 5) володіння компетенціями на професіональному рівні.

Новим поштовхом до подальшого розвитку освітніх програм дошкільної педагогіки став проект «Професіонали в дитячому садку» за підтримки Фонду Роберта Боша. У рамках даного проекту п'ять вищих навчальних закладів Німеччини впродовж 2005-2007 років розробляли рамки-орієнтири для навчальних напрямів з дошкільної педагогіки, а також кваліфікаційні рамки, в яких були названі *обов'язкові компетентності вихователів*:

- праксеологічні;
- комунікативні;
- компетенції співпраці;
- креативні компетенції;
- інформаційно-медіальні;
- моральні компетенції.

Для окремих видів діяльності вихователів (знання і розуміння, аналізу та оцінки, досліджень і наукових пошуків, планування та дизайну, організації та здійснення оцінювання) були сформульовані компетентності із врахуванням специфічних сфер діяльності. Найважливішою означена компетентність професійного ставлення як до окремого процесу, так і до професійного поля діяльності.

Відповідно до нових вимог щодо побудови навчальних програм, Євангелічна вища школа соціальної роботи у місті Дрезден, що про-

понує підготовку за напрямом «Педагогіка дитинства» освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» у формі стаціонарного та заочного навчання (блочні семінари проводяться 5 тижнів у семестр) включила до змісту програми підготовки вихователів зокрема такі модулі:

- педагогічна майстерність і професійна компетентність;
- виховна й освітня компетенції;
- професійна комунікативна компетенція і соціальна компетенція;
- освіта і компетентність;
- естетична компетенція;
- гендерна специфіка і полікультурна компетентність.

Варто наголосити на тому, що значне місце відводиться міжкультурній компетентності майбутнього вихователя. Серед країн-учасниць Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), а також Міжнародної організації праці в останні роки поняття міжкультурної компетентності викликає широку дискусію та багаточисленні дослідження, які наголошують, що міжкультурна компетентність входить до складу ключових компетентностей, які, як було зазначено науковцями у січні 2004 року на науковій конференції в Гейдельберзі, слід брати за основу у побудові навчальних програм задля гарного професійного майбутнього своїх студентів.

На думку німецького науковця Г. Ауернхаймера, міжкультурна компетентність формується на базі професійної діяльнійшої компетенції та є сукупністю аналітичних та стратегічних здібностей, які розширюють інтерпретаційний спектр індивіда у процесі міжособистісної взаємодії з представниками інших культур. Г. Ауернхаймер наголошує, що формування міжкультурної компетентності має починатися із самоаналізу та критичної саморефлексії. У підготовці вихователів на початковому етапі необхідно формувати у студентів готовність визнавати відмінності між людьми та розвивати здатність до міжкультурного розуміння та діалогу.

Метою формування міжкультурної компетентності майбутнього педагога дошкільної освіти ФРН є уміння керувати процесом міжкультурної взаємодії та набуття нових культурних знань у процесі комунікації. Надзвичайно цікавими та корисними у контексті нашого дослідження є праця Г. Ауернхаймера «Міжкультурна компетентність — новий елемент педагогічного професіоналізму», в якій він виокремлює такі складові міжкультурної компетентності майбутнього вихователя:

- адекватне сприймання та інтерпретація культурних цінностей;
- уникання розмежування культур, вміння знаходити спільне і відмінне в різних культурах;
- позитивне сприймання різних культурних явищ та представників інших культур;
- розширення досвіду міжкультурного спілкування;

- розуміння теорії й практики питання міграції як феномену сучасного суспільства;
- розрізнення понять культурної ідентичності та міграції;
- отримання нових знання про іншу культуру для більш глибокого пізнання власної;
- узагальнення власного досвіду у міжкультурному діалозі.

Німецький науковець, науковий співробітник Державного інституту педагогіки дитинства (м. Мюнхен, ФРН) М. Уліх визначає інтеркультурологічну компетентність як багатовимірну концепцію, що визначає різні здібності, відносини та процеси навчання. На думку педагога, визначальними вимірами цієї компетентності є:

- «культурологічна зацікавленість» як скорочення дистанції й тенденцій до розмежування та впровадження природних контактів і культурного обміну між різними культурними та мовними групами;
- двомовність і багатомовність як звичайне явище та як шанси для розвитку: людина, котра володіє двома або більше мовами сприймається як дещо незвичайне, хоча більш ніж половина населення світу є дво- або багатомовною;
- «компетентність у незнайомому», що охоплює перспективне мислення та толерантність до неоднозначного; власна думка вбачається як одна перспектива з багатьох інших;
- чутливість до різних форм етноцентризму та дискримінації, що стосується не лише явних проявів поганого ставлення до іноземців, а також образи, ігнорування або явного домінування у поводженні із представниками етнічної меншості.

Майбутні вихователі під час навчання, опановуючи змістову та практичну частину професійної підготовки, в межах розвитку міжкультурної компетентності розвивають власну готовність до співпраці з представниками інших культур, навчаються пізнавати чужі культури та правильно сприймати психологічні, соціальні та інші відмінності. На практиці у дитячих садочках студенти під час спілкування навчаються розрізняти загальні та індивідуальні особливості поведінки батьків — представників інших культур. Якщо студенти старших курсів вже приблизно знають своє майбутнє місце роботи і знають, що до цього дошкільного закладу ходить велика кількість дітей іноземців та мігрантів, їм рекомендується відвідувати додаткові лінгвокраїнознавчі курси. Володіючи комунікативними засобами та стандартами комунікативної поведінки, майбутні випускники будуть з легкістю долати соціальні, етнічні, культурні та інші бар'єри у подальшій професійній діяльності.

Проведене дослідження дає нам змогу констатувати, що основними шляхами розвитку міжкультурної компетентності вихователів ФРН у процесі професійної підготовки є:

- набуття та поглиблення знань про відповідну культуру для глибшого розуміння;
- розвиток позитивного ставлення та саморефлексії студентів до проявів іншої культури;
- розширення знань про умови соціалізації дітей мігрантів у власній країні;
- оволодіння на практиці соціокультурними формами взаємодії з представниками інших культур.

Досліджуючи модульні книги вищих навчальних закладів ФРН з підготовки педагогів дошкільної освіти, нами було з'ясовано, що Вища професійна школа міста Ерфурт, в якій здійснюється підготовка бакалаврів за напрямом «Виховання і навчання дітей 0-10 років», визначає у програмі наступні базові компетентності майбутніх фахівців:

- педагогічна і соціально-наукова базова компетентність;
- компетентності формування освітніх процесів;
- компетентність партнерства і соціального простору;
- компетентності творчої діяльності і групового менеджменту;
- компетентності спілкування;
- компетентності самостійної соціально-наукової роботи і досліджень;
- компетентності керівництва і менеджменту.

Курікулуми професійної підготовки вихователів охоплюють навчальні поля, що мають на меті розвиток професійної компетентності, а саме:

- комунікація і суспільство;
- соціально-педагогічна теорія і практика;
- музично-креативний розвиток;
- екологія і здоров'я;
- організація, право і управління;
- релігія і етика.

До комплексу основних компетентностей, які обумовлюють багатогранну педагогічну працю вихователя дошкільного закладу, зараховують:

- праксеологічні компетентності (об'єктивне діагностування дітей, ефективне планування та чітка організація педагогічної діяльності, самоконтроль та самооцінювання результативності власної праці);
- комунікативні компетентності (технології спілкування педагога з дітьми, батьками та колегами; застосування певного стилю виховного впливу на дітей);
- компетентності співпраці (успішність суспільних спілкувань, мобілізація дітей до активної навчальної діяльності, усвідомлення педагогами особистої відповідальності за виховання ді-



тей і дотримання загальнолюдських моральних норм в контактах з ними);

- креативні компетентності (творче відношення до педагогічної діяльності, застосування найбільш ефективних методів і прийомів у навчально-виховному процесі);
- інформаційно-медіальні компетентності (застосування сучасних засобів навчання і комп'ютерних технологій на заняттях);
- моральні компетентності (наявність загальнолюдської культури вихованості педагога, відповідальне ставлення до виконання своєї педагогічної діяльності).

Німецькі дослідники зазначають, що професійна компетентність передбачає компетентність співвідношення в реальній праці професійних знань і вмінь, професійної позиції та психологічних якостей особистості; професійна компетентність вихователя відображається у проведенні спостережень, діагностуванні вихованців, наданні висновків щодо проведеної самостійної пошукової роботи, у проведенні консультацій, у правильній організації та плануванні навчального і виховного процесу. Зокрема, керівник робочої групи «Якість освіти й оцінювання» Німецького інституту міжнародного педагогічного пошуку у Франкфурті-на-Майні, професор педагогіки в університеті імені Гете Е. Кліме вважає, що «компетентність встановлює зв'язок між знанням й вмінням та є здатністю бачити як справлятися із різними ситуаціями».

Упровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки педагогів дошкільної освіти наразі передбачає розробку інтегрованих навчальних курсів, у яких предметні галузі співвідносяться з різними видами компетентностей, розширення в структурі навчальних програм міжпредметного компоненту. Кожна модульна книга з підготовки педагогів дошкільної освіти містить детальний опис запропонованих тематичних напрямів, модулів та, відповідно, перелік основних компетентностей, що можна здобути під час навчання. Моніторингом засвоєння знань та компетентностей є чисельні колоквиуми, курсові роботи, реферативні повідомлення, творчі проекти та ведення студентами особистого щоденника.

Та все ж дослідження німецьких науковців доводять, що сучасна система освіти мусить ставити перед собою все нові завдання і вимоги до покращення компетентностей та професійної підготовки майбутніх вихователів.

### **3.6. Розвиток громадянської компетентності вчителів в університетах країн Південної Європи (Греції, Італії та Іспанії)**

Складність і мінливість сучасного світу вимагає нових міркувань про нього, про соціальні групи і соціальні процеси. Особливо це від-

носиться до глобалізованого і мультикультурного світу, де межа між локальним — національним — глобальним більш чітко окреслена.

Конструювання ідентичності стає складним процесом. Мінливий світ вимагає, щоб індивід постійно змінювався, і в той же час зберігав самого себе. Творення ідентичності ґрунтується на сприйнятті знання та досвіду. Тому не дивно, що в процесі змін людина постійно шукає національно-ідентичної опори. Однак, навіть національна ідентичність, як найбільш важлива форма територіальної солідарності, заснованої на ідеї єдиної національної держави в поєднанні з досвідом і почуттями патріотизму, спільної культурної спадщини, більше не є визначальною характеристикою громадянства. Процеси глобалізації та інтеграції національних держав актуалізували питання про національну ідентичність. Тісний зв'язок між національною державою та громадянством історично був очевидний. Розвиток громадянства був процесом, який відбувався одночасно із створенням національної спільноти. Таким чином, виховання громадянина було одним з центральних завдань національної держави.

Освіта відіграє ключову роль у цьому процесі. Процеси ініціації та обов'язкової освіти нерозривно пов'язані зі створенням національної держави. Важливим завданням масової обов'язкової шкільної освіти стало створення громадянської ідентичності та національної самосвідомості, яка поєднує людину з державою і, отже, формує національну спільність.

Основою для формування навчальних програм, які забезпечили б створення національної самосвідомості і громадянської ідентичності, була «етноцентричність» з центральним акцентом на відмінностях між «нами» і будь-якими іншими.

Зміцнення національної самосвідомості і громадянської ідентичності в процесі масової і обов'язкової шкільної освіти в Європі має деякі загальні характеристики, а саме: підкреслення патріотизму, прославлення культури та історії народу, «міфологізм» національних героїв і подій.

Із зміцненням Європейського Союзу і підвищенням мобільності людей питання національної ідентичності та громадянства постало цілком конкретно. Розв'язання цих питань повинно вирішуватися в багатьох сферах національної політики, зокрема і в галузі освіти, яка традиційно пов'язана з розвитком національної держави.

Сучасна система освіти знаходиться в стані модернізації, що зумовлено загальними тенденціями світового розвитку, передусім переходом до постіндустріального, інформаційного суспільства. Усе частіше професійна підготовка розглядається як процес виховання людини, яка усвідомлює своє місце в соціумі, здатна до самовизначення, саморозвитку та творчої діяльності.

Загально-цивілізаційні тенденції гуманізації та демократизації суспільного життя вимагають кардинальної трансформації авторитарних, соціум-орієнтованих концептуальних засад освітнього процесу, що склалися ще за часів тоталітаризму, та приведення їх у відповідність із соціокультурними реаліями сьогодення.

У сучасній Україні відбуваються зміни у багатьох сферах життя суспільства, трансформуються суспільні відносини, переглядається система цінностей і пріоритетів. Поступово наша країна вступає на шлях формування демократичної, правової держави і становлення громадянського суспільства. Успіхи в цих процесах залежать не лише від розвитку економіки, удосконалення законодавства і модернізації правових відносин, але й від готовності особистості жити в нових економічних та соціально-політичних умовах.

Західними експертами у галузі шкільної та педагогічної освіти (П. Згага, В. Хадсон, З. Гадусова та ін.) на сучасному етапі сформульовано вимоги до формування широкого діапазону нових компетентностей учителя, зумовлених змінами у політичному, соціальному, культурному, технологічному та економічному житті сучасного європейського суспільства, серед яких особливу увагу в контексті теми нашого дослідження привертають компетентності у сфері громадянської освіти учнів як готовність до життя в мультикультурному толерантному суспільстві, що забезпечує рівні можливості для особистісного та професійного розвитку всіх громадян (*у тому числі майбутніх учителів — курсив наш*); сприяння гендерній рівності в сім'ї, на роботі, у суспільному житті; усвідомлення себе громадянином Європи та виконання функцій, які відповідатимуть такому статусу тощо.

Стратегічним напрямом розвитку суспільного життя в Україні є формування демократичної правової держави і громадянського суспільства. Реалізація цієї мети, на переконання українського науковця О. Шестопалюка, залежить не тільки від розвитку економіки, вдосконалення законодавства і правових відносин, а й від громадянської культури людей, їхніх світоглядних орієнтацій, самосвідомості, готовності жити і діяти у відповідності з демократичними цінностями та принципами. Необхідні пошуки нових підходів до розвитку громадянської компетентності, котрі б відповідали сучасним реаліям і потребам педагогічної практики.

Державна політика в галузі громадянської освіти в Україні ґрунтується на:

- стратегічних документах розвитку освіти (доктрини, програми, концепції) (насамперед Національна доктрина розвитку освіти);
- законодавчих актах про освіту (базовий Закон «Про освіту», закони прямої дії, які регламентують відносини в підсистемах вітчизняної освіти — «Про дошкільну освіту», «Про загальну

середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту»);

- міжнародних і міждержавних угодах, ратифікованих вищим законодавчим органом (документи Організації Об'єднаних Націй, Ради Європи тощо);
- указах і розпорядженнях глави держави, постановах Верховної Ради України та Кабінету Міністрів у галузі освіти, наказах спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади в галузі освіти, інших органів центральної виконавчої влади, яким підпорядковані заклади освіти; наказах і розпорядженнях регіональних органів виконавчої влади, прийнятих у межах їхньої компетенції.

Зокрема, базовим Законом України «Про освіту» (1996) закладено концептуальні засади громадянської освіти. Підкреслено, що метою української освіти є «...формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору». «Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами» (преамбула закону). «Основними принципами освіти в Україні є: гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських цінностей; органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями; поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті» (стаття 6).

Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані «утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості...», «виховувати у дітей та молоді повагу до батьків, жінок, старших за віком, народних звичаїв, національних, історичних цінностей України, її державного і соціального устрою, ... готувати учнів та студентів до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами...» (стаття 56). Законом також визначено відповідальність батьків за розвиток дитини. Серед інших обов'язків виокремлено наступні: «батьки та особи, які їх замінюють, зобов'язані: ...поважати гідність дитини, виховувати працелюбність, почуття доброти, милосердя, шанобливе ставлення до державної і рідної мови, сім'ї, старших за віком, до народних традицій та звичаїв; виховувати повагу до законів, прав, основних свобод людини» (стаття 59).

У Законі «Про загальну середню освіту» (1999) уперше згадується поняття громадянської свідомості як засади загальної середньої освіти. «Загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах... на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємопова-

ги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави» (стаття 4).

Цей закон також формулює завдання загальної середньої освіти, серед яких на першому місті — завдання виховання громадянина України. Деякі з визначених цим документом завдань безпосередньо розкривають зміст громадянської освіти: «виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і громадянина; реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань» (стаття 5).

Важливим, з точки зору демократизації школи в цілому, є положення цього акта про сприяння розвитку громадянського самоврядування в загальноосвітніх навчальних закладах як одне з основних завдань органів управління системою загальної середньої освіти (стаття 39).

Питання щодо визначення концептуальних засад громадянської освіти та освіти з прав людини не залишилися поза увагою в законах «Про позашкільну освіту» (2000), «Про дошкільну освіту» (2001) та «Про вищу освіту» (2002). У них, зокрема, зазначено, що «основним завданням позашкільної освіти є: виховання громадянина України; вільний розвиток особистості та формування соціально-громадського досвіду; виховання поваги до Конституції України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії» (стаття 8 Закону «Про позашкільну освіту»); «цей Закон ... сприяє формуванню цінностей демократичного правового суспільства в Україні» (преамбула Закону «Про дошкільну освіту»); «головним завданням вищого навчального закладу є: ...забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, виховання осіб... у дусі патріотизму і поваги до Конституції України» (стаття 22 Закону «Про вищу освіту»).

Подальшу конкретизацію концептуальних засад ролі освіти у формуванні демократичної громадянськості молоді було здійснено в Національній доктрині розвитку освіти (2002). При визначенні мети державної політики щодо розвитку освіти наголошено, що основними її напрямками є: «створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти» (розділ II, частина перша).

У доктрині підкреслюється значення освіти для формування цінностей громадянського суспільства, а також необхідність виховувати

в молоді почуття належності до європейської та світової цивілізацій. Важливим є положення про те, що держава повинна забезпечувати виховання особистості з демократичним світоглядом, яка орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється, є конкурентоспроможною на ринку праці.

Значну увагу в доктрині приділено національному характеру освіти й національному вихованню, метою якого є «виховання свідомого громадянина, патріота, набуття соціального досвіду, високої культури міжнаціональних відносин, формування у молоді потреби та умінь жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури» (розділ III, частина п'ята). Громадянське виховання разом із патріотичним розглядається як складова національного виховання.

У доктрині йдеться й про завдання виховання відповідальних громадян: «Передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання». Важлива роль відводиться освіті як чиннику формування нової ціннісної системи суспільства, яка має бути «відкритою, варіативною, ... толерантною, здатною забезпечити становлення громадянина і патріота, консолідувати суспільство на засадах прав особистості, зменшення соціальної нерівності» (розділ V, частина дев'ята).

Крім того, у Національній доктрині розвитку освіти в Україні національне і громадянське виховання є одним із головних пріоритетів і органічним компонентом розвитку освіти. Воно має бути спрямоване на формування у дітей та молоді сучасного світогляду, ідей, поглядів, переконань, заснованих на найцінніших надбаннях вітчизняної і світової культури. В основу національного і громадянського виховання мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь. Головна мета національного і громадянського виховання — набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді особистісних рис громадян української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

Національне і громадянське виховання має здійснюватися впродовж усього процесу навчання дітей та молоді. Воно має забезпечити всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, її здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потен-

ціалу народу, його духовності й культури, формування громадянина України, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності.

У проєкті Білої книги національної освіти України зазначається про необхідність виховання моральної особистості, патріотичного громадянина, ініціативного й відповідального працівника в освітньому і соціальному середовищах. В умовах суспільних змін метою патріотичного виховання має бути становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу і забезпечувати її національну безпеку, знати свої права та обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, підтриманню громадянського миру і злагоди у суспільстві.

Реалізація мети виховання громадянина-патріота здійснюється завдяки:

- утвердженню у свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного й історичного минулого України;
- вихованню поваги до Конституції України, законів України, державної символіки;
- визнанню та забезпеченню у реальному житті прав дитини й людини як найвищої цінності держави і суспільства;
- відповідальності;
- сприянню набуттю дітьми, учнівською і студентською молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до активної участі у процесах державотворення, узяттю на себе відповідальності і спроможності визначати форми і способи своєї участі у життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуванню з соціальними інститутами, органами влади, дотримуючись законів, захищаючи права людини, розв'язуючи конфлікти відповідно до демократичних принципів;
- формуванню етнічної та національної самосвідомості, любові до рідної землі, держави, родини, народу, визнанню духовної єдності населення усіх регіонів України, спільності культурної спадщини і майбутнього;
- формуванню толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;
- утвердженню гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства, культивуванню кращих рис української ментальності — працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи;
- вихованню життєздатної особистості, що пов'язане із розвитком духовної (смысловиттєві установки), емоційно-вольової



(стресостійкість в екстремальних ситуаціях і готовність до їх подолання) та мотиваційної (орієнтація на успіх) сфер;

- формуванню мовної культури, оволодінню і вживанню української мови як духовного коду нації;
- спонуканню зростаючої особистості до активної протидії аморальності, правопорушенням, шовінізму, фашизму.

З огляду на це, особливої гостроти проблема розвитку громадянської компетентності набуває у контексті підготовки майбутніх учителів, для яких високий рівень громадянської свідомості є не просто елементом загальної культури, а й показником професійної придатності та передумовою успішної реалізації виховної функції майбутньої професійної діяльності. Саме випускникам вищих педагогічних навчальних закладів належить упроваджувати в життя ідеї громадянської освіти і виховання учнів на основі демократичних цінностей. Адрже від нинішніх студентів — майбутніх учителів — залежить, які духовні цінності будуть покладені в основу політичного світогляду наступних поколінь.

Радикальні зміни у соціально-економічній, політичній, ідеологічній ситуації та духовному стані населення нашої країни вимагають підготовки педагогів з активною громадянською позицією, здатних швидко й актуально діяти в динамічному професійному і соціальному середовищі. Сучасні соціальні реалії вносять істотні корективи у пріоритетність завдань професійної підготовки вчителів: першорядного значення набувають питання формування людини-громадянина з активною життєвою позицією, яка глибоко усвідомлює свій громадянський обов'язок і відповідальність перед країною, здатна оперативно й конструктивно приймати рішення та діяти. Таким чином, професійна діяльність учителя спрямовується на подолання протиріччя між наявним рівнем фахової підготовки та тим, яким рівнем професіоналізму він повинен володіти.

Як зазначав видатний педагог В. Сухомлинський: «...громадянськість — це пристрасть людського серця, і донести до юних душ її можна лише тоді, коли сам постаєш перед своїм вихованцем як громадянин». Громадянська освіта не може бути вичерпана одним чи навіть кількома навчальними предметами, успішність її значною мірою залежатиме від того, чи вдасться так узгодити зміст навчальних програм із різних предметів, аби максимально використати можливості міждисциплінарних впливів.

Питаннями громадянської освіти й виховання молоді в Україні займаються вітчизняні науковці Г. Васянович, І. Зязюн, О. Докуніна, Т. Єлагіна, В. Кудін, Н. Потапова, О. Сухомлинська та ін. Зокрема, О. Докуніною основними компонентами громадянськості визначено пізнавальний, емоційний й діяльнісно-поведінковий.

Вагомий внесок у висвітлення сутності громадянськості як важливого чинника державотворчих процесів, психолого-педагогічних та



народознавчих основ її формування вносять праці Р. Арцишевського, І. Беха, М. Боришевського, В. Сухомлинського, Т. Завгородньої, М. Задерихіної, П. Ігнатенка, О. Киричука, Н. Косаревої, Л. Крицької, В. Оржехівського, В. Поплужного, О. Сухомлинської, К. Чорної тощо.

Філософські аспекти становлення свідомих громадян вивчали зарубіжні науковці Л. Кольберг, Д. Кнеллер, Г. Кіршенбаум, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.

Проблема громадянського виховання була започаткована і належним чином обґрунтована у працях видатних представників античної думки Сократа, Платона й Арістотеля, пізніше у працях гуманістів епохи Відродження Н. Макіавеллі, Т. Мора, Т. Кампанелли. Цю ідею підхопили та розвинули прогресивні учені-психологи К. Юнг, Д. Вотсон, А. Маслоу та інші.

Крім того, у педагогічній науці накопичено чимало наукових праць, присвячених дослідженню питання змісту і умов формування громадянської компетентності особистості; проблеми формування громадянської зрілості; філософських й соціальних аспектів громадянськості та ролі виховання в її розвитку; питання професійного становлення майбутнього вчителя, зокрема, його підготовки до здійснення громадянського виховання тощо. На думку багатьох учених, громадянська компетентність майбутнього вчителя формується під впливом певних зовнішніх і внутрішніх умов, усвідомленого чи неусвідомленого сприйняття інформації, залучення до певних видів діяльності.

Так, учений Р. Патнам досліджував традиції громадянської активності творення демократії в сучасній Італії. Дослідники Дж. Л. Коен та Е. Арато займалися питаннями громадянського суспільства та творення демократії. Американський науковець Дж. Деланті досліджував проблеми мереж глобальних університетів для інновацій та їх вплив на розвиток космополітичної громадянськості. Відомий польський учений Т. Новацький досліджував проблеми становлення громадянського суспільства і вплив його викликів на розвиток освіти.

Успішність громадянського виховання значною мірою залежить від громадянської компетентності нової генерації вчителів-європейців. Підготовка таких фахівців є загальною нагальною потребою грецького, іспанського та італійського суспільств, які швидко змінюються, інтегруються в нову історичну реальність — єдину європейську спільноту. Соціальним критерієм ефективності підготовки вчителя, вихователя нової формації виступає його статус та престиж у суспільстві.

Європейський вимір (далі ЄВ) та європейська інтеграція пов'язані не лише з одним колом питань, а стосується міркувань у політичних, економічних, соціально-культурних аспектах повсякденного життя. Тому ЄВ у сфері педагогічної освіти є невід'ємним атрибутом усього навчального плану школи (університету), спрямованого на підтримку

процесу зміцнення таких загальноєвропейських цінностей, як демократія, права людини, солідарність, толерантність та справедливість.

Трьома основними напрямками в здійсненні ЄВ в галузі громадянської освіти вчителів є навчання:

- ПРО Європу,
- ДЛЯ життя в Європі,
- ЧЕРЕЗ Європу.

Ця концепція показує, яким складним поняттям є ЄВ, яке має на увазі не лише навчання, зосереджене на знаннях, а й навчання на основі досвіду, обміну досвідом та акцент на критичному мисленні тощо.

У представленому дослідженні обґрунтовується концептуальна ідея про те, що система підготовки вчителів у Греції, Італії та Іспанії до громадянського виховання, яка склалася історично, не копіює жодної із західних систем і має низку особливостей, зумовлених традицією вищої школи досліджуваних країн, яка полягає в розмежуванні і відокремленні теоретичної і практичної професійної підготовки вчителів. На сучасному етапі реформування зарубіжної вищої педагогічної школи провідним у професійній підготовці вчителів до розвитку громадянської компетентності є інтегративний міждисциплінарний підхід та погодженість дій вищої педагогічної школи протягом усього періоду навчання.

XX ст. стало особливим етапом у розвитку і поширенні прав людини. Остаточно права людини стають складовою частиною міжнародного права після утворення Організації Об'єднаних Націй (1945) і прийняття нею Загальної Декларації прав людини (1946).

Ідея громадянського суспільства як співдружності самостійних моральних індивідуумів, які визнають свої обов'язки перед спільнотою і мають передусім почуття соціальної солідарності та готові вносити свій вклад у суспільний добробут, зазнала значної зміни у період бурхливого розвитку ринкової економіки. Значні політичні та соціальні зміни, пов'язані з демократичними перетвореннями у багатьох країнах наприкінці 80-х — на початку 90-х років XX ст., висунули на перший план проблему громадянства та ролі освіти у його розвитку.

Залежно від потреб суспільства, можливостей школи і навчальних програм коло питань, які розглядають у межах громадянознавства, у різних країнах може мати різний обсяг. Але обов'язкові знання і навички потрібні для реалізації громадянських прав і свобод та користування інститутами сучасної правової демократичної держави. Саме у процесі вивчення прав людини накопичувався досвід і кристалізувалися принципи громадянської освіти.

Початком європейської програми громадянської освіти можна вважати 1978 рік, коли у зв'язку з тридцятою річницею Загальної Декла-

рації прав людини ЮНЕСКО провела Міжнародний конгрес із викладання прав людини. Конгрес підготував для ЮНЕСКО Рекомендації щодо освіти у галузі прав людини. У цьому ж році Комітет міністрів Ради Європи прийняв резолюцію «Про вивчення прав людини», у якій були конкретизовані рекомендації міжнародного конгресу ЮНЕСКО:

- уводити навчання правам і фундаментальним свободам людини у систему освіти;
- заохочувати дослідження у галузі прав людини;
- навчати правам людини державних службовців (як громадянських, так і військових).

У наступні роки Комітет міністрів і Парламентська асамблея Ради Європи неодноразово зверталися до питань освіти у галузі прав людини. У 1993 році ЮНЕСКО провела Міжнародний конгрес «Освіта — для прав людини і демократії» і Всесвітню конференцію з прав людини, які пройшли у Відні. На цих форумах, зокрема у Віденській Декларації, була підкреслена необхідність введення до навчальних програм таких тем, як права людини, гуманітарне право, демократія тощо. У 1997 році Рада Європи розпочала проект «Освіта для демократії», метою якого було вивчення ціннісних орієнтацій та вмінь, необхідних особистості для того, щоб стати активним громадянином демократичного суспільства, шляхів отримання цих умінь і передання їх іншим.

Предметом аналізу було шість ключових аспектів викладання громадянської освіти у 16 країнах, у тому числі Греції, Італії та Іспанії. Отримані результати підтвердили загальні положення інших подібних досліджень щодо спільності інтересів, розуміння важливості та загальних підходів до громадянської освіти у багатьох країнах.

Зокрема, були зроблені висновки, що у розумінні цілей та підходів до громадянської освіти важливу роль відіграють так звані *контекстуальні чинники* (історичні традиції, географічне положення, соціально-політична структура, економічна система, процес глобалізації) та культурні традиції окремої країни. Система, що успішно працює в одній країні, не може бути автоматично перенесена в іншу. Змінився підхід до громадянської освіти з вузького, орієнтованого на знання, на більш широкий, що охоплює знання, практичний досвід і формування системи настанов і цінностей учнів, їхніх умінь і нахилів.

Громадянська освіта вже багато років є пріоритетним напрямом освітніх реформ у світі, зокрема в роботі інституцій Європейського Союзу. Вона розглядається як безперервний процес навчання впродовж життя в політичному, соціальному, економічному, культурному й етнічному контекстах сучасного демократичного суспільства.

Особливе значення у вихованні громадянина має громадянська освіта як система навчання і виховання особистості, що передбачає створення умов для становлення громадянської позиції, громадянсь-

кої компетентності й набуття досвіду суспільно-корисної діяльності в умовах безперервної освіти. Такий громадянин повинен володіти знаннями й уміннями, мати сформовану систему демократичних цінностей, бути готовим до компетентної участі в житті суспільства, школи, громади.

*Основні Європейські документи з громадянської освіти:*

1. Декларація та Програма Ради Європи з питань громадянської освіти на основі прав та обов'язків громадян в 1999 році. Цей документ підтримує розвиток активної громадянської позиції та участі за допомогою безперервного навчання в різних формальних і неформальних схемах освіти.
2. Лісабонська стратегія, опублікована у 2000 році, Докладна програма роботи про цілі освіти і навчання в Європі в 2002 році, куди Європейський союз включив активну громадянську позицію в рамках стратегічних цілей, спрямованих на створення в Європі «найбільш конкурентоспроможної і наукомісткої економіки у світі, здатної до сталого економічного зростання з більш якісними робочими місцями і великою соціальною згуртованістю».
3. Активна громадянська позиція була визнана як одне з важливих завдань Болонського процесу, який встановлює цілі для здобуття вищої освіти, а також Європейської стратегії навчання упродовж життя та Європейської молодіжної політики.

Досягнення цієї мети найдоцільніше відбувається через реалізацію компетентнісного підходу, який передбачає, що громадянська компетентність є однією із ключових. У загальному розумінні компетентність складається з трьох основних структурних компонентів: когнітивного, діяльнісного, особистісного. *Когнітивний* компонент визначає знанневу складову і способи отримання знань. *Діяльнісний* представлений процесом становлення умінь та навичок на основі отриманих знань і способами реалізації цих умінь. *Особистісний* (мотиваційно-ціннісний) — це мотиви і ціннісні установки особистості, що проявляються у процесі реалізації нею своїх компетенцій.

Когнітивний блок (знання) охоплює дослідницьку навчальну компетентність, передбачає цілеспрямований педагогічний вплив на самосвідомість учнів шляхом передачі їм визначеної системи знань. У цьому блоці можна виділити низку предметів, які дозволяють сформувати громадянську компетентність. Це історія, правознавство, філософські предмети, економіка тощо.

Громадянин має володіти знаннями про права людини, державу, політичну систему, вибори, демократію тощо. Тут ключовими поняттями виступають: людина, особистість, цивілізація, громадянське суспільство, правова держава, права і свободи тощо, тому особливістю громадянської компетентності є її узагальнюючий характер знань, що

дозволяє застосовувати їх у конкретних життєвих ситуаціях. Це педагогічна реальність, бо при компетентнісному підході навчання ґрунтується на активному залученні учнів (студентів) до цього процесу.

Для розвинених країн, у тому числі Греції, Італії та Іспанії, визначальним стає створення умов для формування особистості, яке дозволяє стати повноправними людьми, готовими до всіх труднощів дорослого життя, здатними не тільки вижити у складному світі, а й бути успішними.

Отже, компетентнісний підхід до сучасної освіти є вимогою часу: визначальною рисою особистості в умовах ринкових відносин стає конкурентоспроможність, основою якої є *компетентність*. Саме тому компетентність перебуває в епіцентрі світової педагогічної теорії й практики, тому що вона докорінним чином змінює найсуттєвіші засади освіти як однієї зі сфер життєдіяльності спільноти, новітньої моделі школи (університету) як соціального інституту, де відбувається перетворення людини на особистість.

Основними ознаками *ключових (життєвих) компетентностей* як підґрунтя комплексного досягнення певних цілей вважаються:

- *поліфункціональність* (дозволяє вирішувати будь-які проблеми у різних сферах особистого й соціального життя);
- *надпредметність і міждисциплінарність* (дозволяє застосовувати не тільки у школі, професійній діяльності, а й на побутовому, політичному, міжетнічному, міжконфесійному рівнях тощо);
- *багатомірність* як сукупність знання, розумово-діяльнісних операцій щодо їх застосування, стратегії діяльності, технології, процедури, емоційні оцінки та ін.

*Громадянська компетентність* як складова ключової компетентності особистості передбачає: оволодіння основами інтегрованих знань про демократію, плюралізм, громадянське суспільство, прийняття демократичних ідеалів і цінностей, що інтегруються у контексті національної культури як особистісні; усвідомлення приналежності до свого народу (прагнення до збереження національної приналежності, національна ідентифікація); розвиток конструктивно-критичного мислення, комунікативних навичок, ініціативи, самостійності, відповідальності, здатності до уникнення соціальних конфліктів; набуття досвіду громадянських дій, демократичної поведінки й ефективного спілкування.

*Громадянська компетентність* акумулює складові вищезазначених життєвих компетентностей і визначається дослідниками даної проблеми як здатність бути громадянином, якому притаманні демократична культура, усвідомлення цінності свобод і прав людини, відповідальність, готовність до компетентної участі у громадському житті. Одне з головних завдань полягає в тому, щоб підростаюча особистість навчалась поводитись під впливом усвідомлених суспільно важливих і виважених рішень щодо свого майбутнього духовного розвитку.

*Навчання впродовж усього життя* як базова складова громадянської компетентності передбачає здатність до самостійного здобуття інформації, потрібної для розв'язання будь-яких життєвих ситуацій. А для цього важливим є володіння знанням про види, типи джерел інформації, місця їх знаходження, способи їх винаходження й особливості опрацювання, сприйняття даної інформації, повторного повернення до неї й неодноразового її використання тощо.



Рис. 3.6.1. Складові громадянської компетентності

Джерело: [Післядипломна педагогічна освіта: громадянська компетентність: шляхи розвитку : Навчальний посібник для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації / Упоряд.: В. К. Терещенко, Л. І. Калініна, О. М. Дятлова, С. В. Мігаль. — Луганськ: СПД Резніков В. С., 2012. — 108 с.]. — С. 55.

Оскільки розвиток громадянської компетентності потребує врахування певних чинників (умов) організації освітнього, сімейного, громадського середовища, вітчизняні дослідники пропонують їх визначити як сукупність таких складових: активна участь адміністрації освітнього закладу, педагогів, учнів та їх батьків у демократичному управлінні цілісним педагогічним процесом; демократизація форм і методів навчально-виховної взаємодії, усіх її суб'єктів; поширення полілогічних форм і методів колективної співпраці учасників педагогічного процесу; удосконалення освітніх підходів до посилення зв'язку теорії і практики; переважне застосування освітніх технологій, зорієнтованих на діяльність і особисту творчість; залучення всіх учасників

освітнього процесу до індивідуального й колективного оцінювання, взаємного оцінювання його якості; заохочення всіх учасників педагогічного процесу до міжособистісного взаєморозуміння; врахування життєвого досвіду учнів/студентів, їх батьків, традицій громадянського виховання; зближення формальної й неформальної освіти; встановлення відносин громадянського партнерства між школою, сім'єю, громадою, ЗМІ, органами влади тощо.

Крім того, важливо усвідомити, що до розвитку елементів громадянської компетентності особистості мають залучитись усі соціальні інститути: держава, громадянське суспільство, школа (від дошкільної до післядипломної освіти), місцева громада і громадські організації, сім'я, засоби масової інформації тощо. Особливість розвитку елементів громадянської компетентності передбачає багатоваріантність і різноманітність підходів до формування *громадянознавчих понять* як підґрунтя усвідомлення власної громадянської місії, прищеплення певних цінностей і спонукання до поведінки згідно із цими цінностями.



Рис. 3.6.2. Напрями громадянської освіти



Джерело: [Післядипломна педагогічна освіта: громадянська компетентність: шляхи розвитку : Навчальний посібник для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації / Упоряд.: В. К. Терещенко, Л. І. Калініна, О. М. Дятлова, С. В. Мігаль. — Луганськ: СПД Резніков В. С., 2012. — 108 с.]. — С. 57.

Однією з концептуальних засад побудови громадянської компетентності студентів педагогічних ВНЗ має бути відмова від простого інформування у процесі їх навчання на користь умов для розвитку, емоційної та оціночної складових, що потребує пошуку нових шляхів і методів педагогічного впливу. Концептуально значущим аспектом становлення громадянської свідомості є облаштування студентського життя відповідно до принципів громадянської культури демократичного суспільства, істотна зміна акцентів у системі взаємин педагог — студент, студент — студент, батьки — діти, без чого неможлива інтеріоризація (перенесення суспільних уявлень у свідомість окремої особи) демократичних цінностей.

Змістове наповнення поняття громадянськості відрізняється у різних культурних контекстах (див. табл. 3.6.1).

Таблиця 3.6.1

**Значення поняття громадянства у різноманітних культурних контекстах (Греція, Італія та Іспанія)**

№ з/п	Країна	Термін, що позначає «громадянство»	Значення
1.	Греція	<i>ipikootita</i>	приналежність до Міста
2.	Італія	<i>cittadinanza</i>	національність, правовий статус
3.	Іспанія	<i>ciudadania</i>	членство, бути громадянином Держави

Джерело: [Післядипломна педагогічна освіта: громадянська компетентність: шляхи розвитку: Навчальний посібник для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації/Упоряд.: В. К. Терещенко, Л. І. Калініна, О. М. Дятлова, С. В. Мігаль. — Луганськ: СПД Резніков В. С., 2012. — 108 с.].

Кітінг приблизно розрізняє два різних підходи, обидва з яких застосовуються до громадянської освіти в школах, а саме моделі, отриманої від національних держав і так званої пост-національної моделі. Відмінності наведені в таблиці 3.6.2.

Таблиця 3.6.2

**Відмінності між національною і пост-національною моделями**

№ з/п	Аспекти громадянської освіти	Національна модель	Пост-національна модель
1.	У центрі уваги навчального плану є знання з географії та громадянства	Патріотичний	Основна увага приділяється регіону/світу, регіональним і міжнародним організаціям



№ з/п	Аспекти громадянської освіти	Національна модель	Пост-національна модель
2.	Громадянство	Прихильник нації	Громадянин регіону, світу (хоча він залишається прихильником нації)
3.	Права людини	Права та обов'язки є за національною ознакою	Базується на глобальних визначеннях приналежності, проте, національність як і раніше присутня
4.	Цінності	Значення обнародовано національною державою і культурою нації	Універсальні громадянські цінності
5.	Навички	Участь в національних інституціях	Співпраця, обізнаність про соціальне конструювання знання, критичне мислення

Джерело: [Keating A. Vzgoja državljana v Evrope V.J. Pikalo (ur.) / A. Keating // Državljanstvo in globalizacija. — Ljubljana : Sophia, 2011. — P. 239-268].

Схема описів часто занадто спрощена. Представлена нижче таблиця 3.6.2, незважаючи на частоту цитування Кітінга, має занадто загальний характер і не відрізняється глибиною, щоб служити для подальшого розгляду. Звичайно, вона не може підтримувати аналіз інтеграції знань про європейський вимір громадянства, так як в силу специфіки інтеграції, таких як ЄС, переклади попередніх моделей і стратегій навчання про громадянство просто не можливі. Схематичне зображення також не дозволяє обговорення складності і зв'язності розуміння громадянства в нову епоху, а саме, відносини між громадянством та національною державою, а також Європейським громадянством та пов'язаною з ним громадянською освітою.

Історико-педагогічний аналіз розвитку громадянської компетентності вчителя показав, що досліджувана проблема пройшла шлях від початкових публіцистичних описів до розуміння необхідності осмислення її за допомогою складного комплексу філософського, соціологічного та психолого-педагогічного підходів. Це дозволило представити громадянський аспект особистості вчителя як складне особистісне утворення, що має інтегративну природу і формування якого залежить як від зовнішніх факторів, так і від зусиль самого вчителя.

Відомий український педагог В. Сухомлинський громадянськість вважав епіцентром всієї морально-духовної системи особистості. Його праці містять цілісний концептуальний погляд на проблему громадянськості, включаючи зміст, виховні форми та методи, найбільш адекватні як з точки зору специфіки цього особистісного утворення,

так і з позиції вікових психологічних особливостей дитини. Продуктивним є бачення В. Сухомлинським становлення громадянськості у світлі професійної діяльності педагога. Ця площина є цілком обґрунтованою, оскільки особистість виховується особистістю, а громадянин — громадянином.

Громадянськість в її інструментально-методичному вираженні як інтегрована особистісна якість виникає у системі «людина — суспільство», як певне її ставлення до нього. Індивідуальна і суспільна значущість цього ставлення визначається його діяльнісною природою.

У сучасному українському суспільстві виховання майбутнього фахівця повинно бути спрямоване на формування патріота, громадянина, національно свідомої людини, враховуючи у цьому процесі демократичні світові цінності; людини, яка могла би успішно адаптуватися у складних суспільних процесах і як найскоріше політично самовизначитися. Як зазначав В. О. Сухомлинський: «...здібності, одарування, людська особистість розквітають лише на фоні ідейно-політичної, громадянської зрілості. Якщо в людині міцна громадянська позиція, їй буде доступна творчість».

Цього вимагає і глобалізація, яка повинна трактуватися не тільки як зближення народів, створення єдиного економічного простору, інформаційного середовища, але й як загострення конкуренції між державами-націями, яка поширюється на різні сфери життєдіяльності країн. Без цього не можливо і виконання вимог Болонського процесу про необхідність збереження національної складової вищої освіти. Тому для кожної країни, в тому числі й України, важливими є громадянська єдність, національне згуртування, ефективне відстоювання інтересів у взаємовідносинах з іншими державами. Але досягти цього можливо при посиленні громадянського виховання студентської молоді, особливо інтелектуального зростання майбутніх вчителів.

Важливою складовою виховання громадянськості майбутніх фахівців в умовах Болонського процесу, коли розширюється мобільність студентів, створюються умови для їх навчання і працевлаштування за кордоном, є підвищення їх політичної і правової культури. Остання повинна базуватися на високому рівні знань про права і обов'язки людини як рідної країни, так й країни проживання.

Тому, розглядаючи поняття *громадянської компетентності*, науковці переважно визначають її у зв'язку з поняттям громадянськості, і тлумачать громадянську компетентність як найвищий прояв громадянськості. У зв'язку з цим ми приєднуємося до думки учених, які визначають громадянську компетентність майбутнього вчителя як складову його професійної компетентності, що виявляється у здатності майбутнього вчителя активно, відповідально й ефективно реалізовувати свої громадянські права й обов'язки з метою розвитку в Україні громадян-

ського суспільства, залучаючи до своєї професійної діяльності громадянські цінності і розвиваючи власну громадянську культуру.

Структура громадянської компетентності майбутнього вчителя визначається сутністю самої категорії громадянської компетентності, і може бути представлена в єдності таких компонентів:

- громадянських знань (професійні знання про свою державу, її історію, традиції, засади становлення громадянського суспільства);
- умінь і навичок громадянської діяльності щодо реалізації своїх прав та обов'язків як громадянина й майбутнього фахівця;
- громадянських цінностей, які характеризують учителя й громадянина країни;
- особистісних якостей майбутнього учителя, які відображають загальний рівень його громадянської культури.

Поняття громадянської компетентності може бути розглянуте в сукупності кількох теоретичних підходів, за якими визначаються відмінності у тлумаченні цього поняття в різних науках.

Так, у межах *соціологічного підходу* до поняття громадянської компетентності процес її формування може розглядатися як соціальна ситуація розвитку, а суб'єкти формування громадянської компетентності — як агенти й провідники соціалізації, які впливають на розвиток громадянських якостей особистості. Психологічний підхід до поняття громадянської компетентності дає можливість розглядати проблему психологічного впливу на особистість під час формування громадянської компетентності. Крім того, у межах цього підходу розглядається зв'язок процесу формування громадянської компетентності з базовими психічними процесами особистості — пам'яті, уяви, уявлення, мислення тощо.

У площині *педагогічного підходу* до громадянської компетентності наголос робиться на змісті, формах і методах громадянської освіти й виховання підростаючого покоління, що забезпечують у своїй сукупності певний рівень громадянської компетентності особистості на різних вікових етапах її розвитку.

*Соціально-педагогічний підхід* до проблеми формування громадянської компетентності виражає соціальні характеристики педагогічного процесу щодо розвитку громадянських знань, умінь, особистісних якостей та цінностей дитини, а також дає можливість окреслювати коло проблем, які виникають у межах процесу формування громадянської компетентності в соціальному середовищі особистості.

Громадянська компетентність як об'єкт наукового дослідження розглядається нами як феномен культурного, соціального, освітнього, нормативно-правового характеру.

Визначаючи педагогічну дію вчителя як достатньо стійку систему теоретично осмислених і практично виправданих педагогічних дій та операцій, які забезпечують високий рівень інформаційної взаємодії між викладачем і його учнями, академік І. Зязюн визначає компоненти цього унікального феномена: знання і високий рівень загальної культури; практичні уміння і навички; професійно необхідні якості педагога. До останніх І. Зязюн відносить: *громадянські і політичні якості* (ідейна переконаність і суспільна активність); спрямованість особистості (любов до учня і бажання з ним працювати); високу інтелектуальну активність і пізнавальну самостійність; педагогічні здібності; культуру мови і мовленнєві навички. Винятково важливе значення має привернення уваги дослідників до глобальних суперечностей, в яких виявляється «рушійна суперечність». Вчений обґрунтовує їх таким чином:

- *протиріччя між глобальним і локальним*: ставати дедалі більшою мірою громадянами міжнародної спільноти, не втрачаючи коріння власного походження, брати активну участь у житті нації та общини;
- *протиріччя між цілим і частковим*: культура повинна набувати особливостей світової і водночас зберігати неповторність національної.

Проблеми громадянської освіти в школах і розвитку громадянськості майбутніх учителів також перебувають у полі наукових інтересів зарубіжних теоретиків та практиків та висвітлені в численних міжнародних освітніх документах. Зокрема, у Європейській Рамці Ключових Компетенцій, запропонованій в Рекомендації про Ключові Компетенції для Навчання протягом усього життя, прийнятої Європейським Парламентом та Радою в грудні 2006 року після п'яти років роботи над нею фахівцями та державними службовцями в рамках Відкритого методу співробітництва. Вона визначає вісім ключових компетентностей. Ми зосередимо свою увагу на міждисциплінарних компетенціях, однією з яких, на нашу думку, виступає *громадянська компетентність учителя*.

У Рамці зазначається, що соціальні і громадянські компетентності включають:

- *особистісні* (знання і повага до себе є необхідною умовою для отримання знання і поваги інших);
- *міжособистісні* (відношення до інших, переговори для прийняття рішень, намагання зрозуміти точку зору іншого);
- *міжкультурні компетентності* (охоплюють всі форми поведінки, які озброюють індивідів для участі в ефективний і конструктивний спосіб у суспільному та трудовому житті, особливо

в більш різноманітних суспільствах, для вирішення конфліктів у разі потреби).

*Громадянська компетентність* дозволяє повною мірою брати участь у житті громадянського суспільства, заснованого на знанні соціально-політичних концептів і структур, а також прагнення до активної і демократичної участі. Найпростішим способом формування цього є твердження, що громадянська освіта являє собою процес виховання громадянина. Обидві частини цього концепту є неоднозначними. Тому варто відрізнити поняття громадянської освіти, яка є предметом викладання, від громадянської компетентності, яка має бути результатом правильного викладання цього предмета.

У науковій фаховій літературі існує кілька визначень поняття громадянської освіти. Ось приклади деяких з них:

- громадянська освіта є організованою, систематичною освітньою діяльністю, яка спрямована на те, щоб надати молодим людям і дорослим необхідні знання та навички для участі в політичному і громадському житті. Отже, громадянська освіта є інструментом демократизації держави;
- «громадянська освіта» означає освіту, професійну підготовку, підвищення обізнаності, надання інформації та проведення заходів для того, щоб не тільки озброїти учнів (студентів) знаннями і навичками, а й формувати своє ставлення і поведінку, спрямовані на зміцнення оборони і реалізацію прав та обов'язків, а також повагу до різноманітності, відігравати активну роль у демократичному суспільстві, так само як заохочення і захист демократії і верховенства закону.

*Громадянська освіта:*

- ґрунтується на основоположних принципах прав людини, плюралістичної демократії та верховенства закону;
- вона відноситься, зокрема, до прав та обов'язків, автономії, участі, причетності і поваги до різноманітності;
- застосовується для різного віку і соціальних верств;
- її метою є підготовка молодих людей і дорослих до активної участі у демократичному суспільстві, тим самим зміцнюючи демократичну культуру.

Вона має інструментальну функцію в боротьбі проти насильства, ксенофобії, расизму, агресивного націоналізму та нетерпимості:

- сприяє соціальній згуртованості, соціальній справедливості та загальному благу;
- зміцнює громадянське суспільство з метою утримування своїх громадян у дусі доброї поінформованості, щоб дозволити їм набути знання та озброїти їх демократичними навичками;
- повинна бути диверсифікованою залежно від контексту національної, соціальної, культурної та історичної спадщини.

*Громадянська освіта своєю метою має забезпечити студентів:*

- знаннями про свої права та обов'язки громадян;
- усвідомленням, що саме громадянин має право вимагати від державних установ, якими є наші обов'язки відносно інших громадян;
- знаннями концепції прав людини: громадяни можуть не тільки розпізнавати ознаки їх порушення, але й здатні активно протидіяти та надавати підтримку жертвам порушень;
- вміннями застосовувати на практиці концепт місцевого громадянського самоврядування, спільних рішень та брати на себе відповідальність за благополуччя груп і громад — від активної участі в класі, школі, місті до свідомої участі у місцевих, національних та європейських виборах;
- розумінням демократичних принципів, які ґрунтуються на повазі до різних поглядів людей, здатності приймати їхні рішення, поважаючи права меншин.

Нарешті, громадянська освіта сприяє заохоченню молодих людей до активної участі у житті громадянського суспільства — різних видах соціальних неурядових організацій: асоціацій, клубів, товариств та добровільних заходів. Інша важлива мета громадянської освіти полягає в інформуванні студентів щодо мобілізації та зміцнення їх активних зусиль для усунення такої неприпустимої поведінки, як нетерпимість, дискримінація і приниження інших людей у своїх місцевих громадах, школах і класах.

У недемократичних режимах, зокрема у колишніх комуністичних країнах Східної Європи, викладався інший тип компетентності, спрямованої на навчання громадян стати будівниками блоку комунізму.

У авторитарних режимах і деяких демократіях (наприклад, Греція, Країна Басків, Королівство Іспанія) присутні націоналістичні аспекти громадянської освіти, де громадяни могли б відігравати патріотичну роль у підтримці національної держави.

У західних демократіях було три теоретичних підходи або моделі, які лежать в основі опису компетентностей і цінностей, необхідних для активної громадянської позиції: ліберальна модель, громадянська республіканська модель та критична модель.

Розглянемо основні теоретичні моделі громадянської компетентності, до яких учені відносять:

- ліберальну модель,
- громадянську республіканську модель,
- модель критичного громадянства.

*Модель Європейської громадянської компетентності* була розроблена, спираючись на перераховані моделі та їх інвентаризацію. Цей перелік забезпечує концептуальну основу цього наукового дослідження.

*Ліберальна модель.* Ліберальна модель громадянськості, як правило, вважається найлояльнішою. Її вплив на суспільне життя є мінімальним. Однією з найбільших проблем ліберального підходу до реалізації загального виборчого права була відсутність можливостей для громадян у вирішенні державних або навіть власних інтересів, і саме тому громадянська освіта на основі цієї філософії була зосереджена на формуванні відповідних знань і навичок. Крім того, пізніше прихильники ліберальної моделі були стурбовані нерівномірним поширенням знань і навичок про побудову суспільства на засадах демократії, посиляючись на те, що рішення рідко ґрунтуються на інтересах більшості.

Громадянська компетентність у рамках ліберальної моделі стверджує, що якщо вплив держави зведено до мінімуму, громадянське суспільство буде процвітати. Тим не менш, ліберальні ідеали були переосмислені в останні роки. Сучасні ліберальні мислителі критикували ранні ліберальні поняття громадянства, орієнтуючись тільки на відносини між людиною і державою, і підкреслювали, що такі поняття як взаємодія людей один з одним в групах, побудованих на основі довіри, були упущені. Наслідки ліберального підходу до громадянської компетентності були відображені у знаннях, навичках і схильності до співпраці. Цінності вказують на відповідність процесуальним нормам ліберальної демократії, рівності перед законом, а останнім часом акцентують на довірі. Такими цінностями виступають індивідуалізм та індивідуальні права людини.

*Громадянська республіканська модель.* У західних демократіях розвиток концепції громадянської компетентності іноді також впливає з громадянських республіканських традицій. Такий підхід ставить підвищені вимоги до громадянина з точки зору підтримки демократичних процесів та інститутів, що у свою чергу впливає на розширення свободи. З цієї точки зору, громадяни стають учасниками прийняття позитивних законів для соціальних змін і документів щодо запобігання корупції. На основі грецької та римської філософської думки, громадянський республіканізм підкреслює необхідність для громадян діяти політично в державній сфері, і брати активну участь у політичному житті країни як рівні і вільні громадяни. Таким чином, поняття громадянської відповідальності розроблено власне з цієї точки зору. У порівнянні з ліберальною традицією, такий підхід висуває більше зобов'язань та підкреслює цінність участі у прийнятті політичних рішень.

Таким чином, на відміну від ліберальної моделі, в межах громадянської республіканської моделі цінності є основоположним елементом. Цими цінностями є громадянський дух, солідарність, відповідальність діяти на загальне благо і переконаність у важливості



політичної заангажованості. Зазначені цінності можна порівняти з неявними цінностями індивідуалізму, що відповідають і ліберальній моделі. Проте, уявлення про значення загального блага було піддано критиці, і ці дебати відображаються в обґрунтуванні моделі про критичне громадянство.

*Критична модель громадянської компетентності.* Ця модель базується на динамічнішому погляді на демократію, що ґрунтується на діяльності критичних і активних громадян, якіє носіями цінностей соціальної справедливості і скорочення нерівності у взаємовідносинах влади і суспільства. Критична модель переважно ґрунтується на цінностях рівності і має великий вплив на сучасне обґрунтування громадянської освіти.

Ці критичні форми громадянства виступають проти республіканського уявлення про громадянство, зокрема: лідери країн у кризових періодах розвитку суспільства виправдовують свої дії прагненням забезпечити загальні блага громадян, обмежуючи права людини. Інший критичний погляд на громадянський республіканізм полягає в тому, що поняття громадянства має історично привілейовану домінуючу групу, як правило, білого населення, і нехтує правами чи свободами інших груп.

Таким чином, будь-яка концепція активної громадянської позиції також повинна бути критичною, тому що вона викриває існуючі несправедливі умови і передбачає необхідність розширення представництва та участі жінок, нижчих соціальних класів, а також меншин й іммігрантських груп у прийнятті рішень. Таким чином, будь-який опис громадянської компетентності буде також містити якості, які свідчать про необхідність широкого представництва та участі цих груп у прийнятті рішень.

*Модель Європейської громадянської компетентності.* З наведених вище ліберальної, громадянсько-республіканської і критичної моделей громадянства учені виокремили набір якостей, необхідних сучасній молоді Європи. Проаналізуємо перелік індикаторів громадянської компетентності, що ґрунтуються на зазначених моделях громадянства.

По-перше, з ліберальної традиції запозичена необхідність оцінки забезпечення рівних громадянських прав для участі у житті суспільства. По-друге, з громадянської республіканської традиції запозичені цінності солідарності, толерантності до інших і громадянського духу. По-третє, з громадянської республіканської моделі включено розуміння відповідальності і зобов'язання, що також містить ліберальні поняття поваги до демократичних процедур. По-четверте, з цієї моделі запозичені цінності громадянської самосвідомості. По-п'яте, від критичної моделі є необхідність включення цінності соціальної справедливості і рівності для всіх соціальних груп. По-шосте, від гро-



мадянської республіканської моделі та критичної моделі запозичений когнітивний аспект Європейської громадянської компетентності, який передбачає високий рівень навичок критичного мислення, що полегшує активну участь громадян у прийнятті рішень.

До цих індикаторів, що засновані на теоретичному обґрунтуванні моделей громадянськості, також було додано виокремлені у результаті емпіричних досліджень, а саме: самоефективність і переконання у здатності змінити ситуацію. До них відносяться нові навички, такі як навчання у сфері ІКТ, які мають вирішальне значення сьогодні для фізичної мобілізації людей і для інформування громадян про масові політичні заходи. Це може також відноситися до економічного виміру громадянства.

Перелік зазначених індикаторів утворює концептуальну основу для обґрунтування громадянської компетентності. Отже, компонентами *Європейської громадянської компетентності* є:

1) цінності й установки:

- *фундаментальні права*: права людини; рівність, зокрема, включаючи необхідність рівної участі в політичному житті для жінок, меншин і мігрантів;
- *громадянські чесноти*: поінформованість про інших, солідарність та громадянський дух, включаючи турботу про довкілля;
- *обов'язки*: поняття хорошого громадянина з точки зору партисипативних зобов'язань; повага до демократичних процедур;
- *партисипативні відносини*: інтерес і бажання приділяти участь у всіх формах прийняття рішень на всіх рівнях, включаючи представницьку демократію і громадянське суспільство;

2) знання та навички для демократії:

- *знання* демократичних процесів, історична та сучасна соціально-політична ситуація;
- *навички* критичного мислення, навички для участі в процесі прийняття рішень, включаючи використання нових соціальних медіа.

Основними рушійними силами громадянської компетентності є навчання цінностей і норм конкретної громадянської культури, сучасної політичної та економічної ситуації та історії країни. Освіта в школах, проте, як правило, є основним фокусом для дослідження у галузі громадянської компетентності.

Демократія являє собою систему, яка широко вважається в нашій цивілізації як краща і найвідповідніша правам людини, але демократія є складною системою. Вона добре працює, коли використовується розумними, відповідальними й освіченими громадянами, здатними визнати загальне благо, але і добре розуміти їх особливий інтерес.

Інакше кажучи, для того, щоб домогтися успіху в демократії, громадянське суспільство є необхідним.

Громадянське суспільство є демократичним суспільством, бере активну участь у громадському житті, усвідомлює свої цілі, спроможне самоорганізовуватися для реалізації економічних, політичних і соціальних цілей. Відправною точкою для будь-якого обговорення громадянського суспільства є автономний індивід, здатний до самореалізації. Людина, яка бере участь в економічній, культурній, громадській або іншій діяльності, які народжуються і розвиваються в місцевих громадах. Суспільство зазнає постійних та швидких змін безпосередньо на наших очах. Старі моделі політичної та громадянської участі втрачають значення або змінюються. Нинішня модель багатодесятилітньої представницької демократії перестає виконувати свою функцію.

Істотний вплив на девальвацію системи представницької демократії має розвиток технологій, що призводить до набагато швидшого потоку ідей (Інтернет, швидка рухомість, зняття обмежень на комунікації). Все більше і більше переговорів відбувається на тему демократії участі. Щоб брати активну участь в мінливому світі, і для того, щоб змінити це свідомо, люди повинні стати громадянами, які оснащені відповідними навичками, а не тільки знаннями. Власне з цією метою Європейський союз виділив і визначив вісім ключових компетентностей, які необхідні для самореалізації особистості, активної громадянської позиції, соціальної згуртованості та можливості працевлаштування в мінливому суспільстві, в тому числі — *громадянську компетентність*.

Здатність приймати відповідальну участь у громадському житті це навик, який необхідно сформувати. Знання і навички, отримані в домашніх умовах не є достатніми для життя в сучасному демократичному суспільстві. Психологи, соціологи і педагоги часто звертаються до проблеми громадянської освіти. Школа є одним з інститутів, відповідальних за формування громадянських навичок.

Досі в освіті переважав підхід до викладання суспільствознавства через надання інформації про соціальну, політичну та економічну структури суспільства. Розвиток відповідних навичок і ставлень розглядався як другорядне завдання, яке важко зреалізувати. Розвиток громадянської компетентності не може бути обмеженим певним періодом навчанням та сферою соціальних наук, натомість повинен здійснюватись на міждисциплінарній основі протягом усього навчального досвіду індивіда. Виховання хороших громадян можливе лише за умов відкритого спілкування і забезпечення прав людини, що полягають, зокрема, у ставленні до студентів, встановленні чітких правил співіснування викладачів і студентів, визначенні процедур розв'язання конфліктних ситуацій.

На знак визнання важливості широкого сприяння розвитку громадянської освіти, Рада Європи оголосила 2005 рік Європейським роком громадянської освіти, у той час як 2013 рік — Європейським роком громадян. У 2005 році одним з головних завдань було розвивати громадянську позицію студентів, а також їх знання про демократію, державу і громадянське суспільство. Встановлення таких цілей також звернуло увагу на виняткову важливість формальної освіти (школи) для розвитку активної громадянської позиції і просування демократичної культури. Громадянська освіта може допомогти розвивати критичне мислення та навчитися жити разом.

Вона сприяє досягненню взаєморозуміння, міжкультурному діалогу, солідарності та рівності між чоловіками і жінками, гармонійним відносинам всередині країн і між ними. Вона сприяє конструюванню знань про такі цінності і принципи, як свобода, політичний плюралізм, права людини і верховенство закону, яким сприяє Рада Європи. Це допомагає державам-членам ефективно реалізувати Європейську конвенцію з прав людини.

У 2013 році однією з ключових вимог було привернути увагу громадськості до використання законів і політики ЄС та мобілізації громадян для активної участі у формуванні політики співтовариства. Необхідність таких заходів спричинена результатами дослідження, проведеного Європейською Комісією в 2010 році, які свідчать про те, що 48% громадян ЄС не поінформовані про свої права в достатній мірі.

З іншого боку, було підтверджено, що системою освіти надається тільки невелика підтримка для вчителів шляхом проведення роз'яснювальної роботи.

Зазвичай програми підготовки вчителів у сфері громадянської освіти проводилися в рамках єдиної програми уряду або схеми реалізації політики ЄС. Найчастіше вчительська освіта у цій сфері зводиться до самостійно організованих курсів, семінарів та конференцій, що проводяться неурядовими організаціями, навчальними закладами та професійними асоціаціями. Учителям початкової школи достатньо загальної підготовки, в той час як вчителям середніх шкіл необхідна предметноорієнтована підготовка. Тому важливо було розглянути питання про введення різних форм навчання для цих груп на рівні спеціально-предметної та професійної підготовки.

Однак, реалізація цього пріоритету має різноманітні форми. Для вчителів початкової школи, в більшості країн, вона інтегрована у викладання інших предметів або здійснюється на міждисциплінарній основі. Для вчителів середніх шкіл викладається окремий автономний, обов'язковий або факультативний предмет, або інтегрований в історію чи географію.

Громадянська освіта може відігравати важливу роль у розвитку демократичного суспільства. Хоча демократія є концептом неперервного розвитку і темою для обговорення без остаточної відповіді, існує широке визнання ролі демократії, яка вносить свій вклад у навчання жити разом. У рамках проекту «Освіта для демократичного громадянства» Рада Європи описує демократію як «вміння вирішувати конфлікти і розбіжності в думках в ненасильницький спосіб».

Проте, практика на місцевому рівні свідчить про переважання старих соціально-культурних традицій над сучасними західно-орієнтованими концепціями демократії. Активна громадянська позиція є демократичною практикою, в значній мірі культурно і політично орієнтованою. У документах міжнародного рівня (Дакарська рамка для дії) зазначається, що «...освіта повинна привести до надбання... знань, цінностей і здібностей, які необхідні для особистісного розвитку та для реалізації спільної (партисипативної) і відповідальної громадянської позиції в демократії».

Як зазначають дослідники Яноскі, Лістер, Піа, МакДоноф, Фейнберг, активний громадянин володіє громадянською компетентністю, бере участь у соціальному житті суспільства. Ця компетентність забезпечує індивіду:

- змогу голосувати і брати на себе відповідальність в демократичній політичній системі і житті суспільства, профспілок тощо;
- вміння бути спроможним вижити в суспільстві вільної конкуренції;
- уміння знайти приміщення для життя, створити сім'ю, укласти і дотримуватися контрактів (стосовно шлюбу, роботи, оренди, страхування тощо);
- можливість інвестувати і витратити розумно свої ресурси на вільному і прозорому ринку, використовуючи раціональним чином інформацію про продукти та послуги;
- здатність знайти окремий шлях в системі освіти, отримуючи підготовку, навчання і використання наявної інформації;
- можливість доступу до культури та ЗМІ, зробивши усвідомлений вибір на користь відпочинку і культурних заходів;
- здатність піклуватися про своє здоров'я з профілактичним та відповідальним використанням медичної та лікарняної системи;
- спроможність захистити свої права та інтереси, використовуючи правові процедури і суди.

Таким чином, громадянська компетентність заснована на знанні про демократію, справедливість, рівність, громадянство та громадянські права, відповідно до Хартії фундаментальних прав Європейського Союзу та міжнародних декларацій. Вона включає в себе знання

про сучасні події, а також основні тенденції у національній, європейській і світовій історії. Крім того, повинно розвиватися усвідомлення мети, цінності і політики соціального та політичного руху, знання про європейську інтеграцію і структури ЄС, основні цілі та цінності, усвідомлення різноманітності та культурної ідентичності в Європі.

Громадянська компетентність передбачає здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми в суспільстві, виявляти солідарність і зацікавленість у вирішенні проблем, що впливають на місцеву громаду та більш широку спільноту. Це включає в себе критичне і творче ставлення, а також конструктивну участь в громадській діяльності, прийняття рішень на всіх рівнях, від місцевого до національного і європейського, зокрема, шляхом голосування.

Повна повага прав людини, включаючи рівність як основу демократії, оцінку і розуміння відмінностей між системами цінностей різних релігійних або етнічних груп, закладає основу для позитивного ставлення. Це означає прояв почуття приналежності до своєї місцевості, країни, ЄС і Європи в цілому, і до світу, готовність взяти участь у демократичному процесі. Громадянська компетентність передбачає повагу до спільних цінностей, які необхідні для забезпечення згуртованості громад, таких, як повага до демократичних принципів. Плідна участь у громадському житті вимагає активної діяльності, підтримки соціального розмаїття, згуртованості, сталого розвитку, готовності поважати цінності і приватне життя інших людей.

При розробці моделі компетентності існують проблемні сфери, пов'язані з надмірно наказовою формою, яку вона може прийняти. Дійсно, так як будівництво ефективної економічної та політичної системи ніколи не повинно бути самоціллю, а лише засобом досягнення справедливого, демократичного і культурно збагаченого суспільства, не менш важливим має бути те, щоб програми освіти для громадянства були ключовими в підготовці людей до життя як справедливих однодумців і компетентних громадян.

У галузі громадянськості та громадянської компетенції була здійснена низка пошукових досліджень за показниками на основі наявних даних, в тому числі формування показників громадянської компетентності. В основу цих досліджень було покладено поняття про сутність та атрибути громадянської компетентності з Довідкової рамки про ключові компетентності Європейської Комісії.

На основі емпіричного аналізу даних була створена рамка чотирьох компонентів громадянської компетентності:

- цінності громадянства;
- соціальна справедливість;
- партисипативні відносини;
- знання про демократичні інституції.

У міжнародних рейтингах зведеного показника громадянської компетентності країни Південної Європи займають верхні щаблі. Зокрема, Кіпр і Греція демонструють високі показники щодо громадянських цінностей, партисипативних відносин і знань про демократичні інституції, що свідчить про достатній рівень культурної обізнаності і громадянської компетенції педагогічних кадрів у південному європейському регіоні.

Нижче наведемо ідеальний список знань, навичок, ставлень, цінностей і передбачуваної поведінки, які з упевненістю можна екстраполювати і на особистість вчителя, без педагогічної взаємодії якого з учнями неможливе формування громадянської компетентності учнів.

*Знання і навички:*

- основні елементи політичної і правової системи (права людини, соціальні права та обов'язки, важливість участі у голосуванні — на місцевому, національному, європейському рівнях);
- основні інституції демократії, політичні партії, виборчі програми та процедури виборів;
- роль засобів масової інформації в особистому та суспільному житті;
- соціальні відносини в суспільстві;
- історія та культурна спадщина своєї країни;
- переважання певних норм і цінностей; різні культури в школі і в країні;
- основні події, тенденції та агенти зміни історії національної, європейської і світової історії;
- функції і діяльність добровільних груп;
- знання сучасних політичних питань;
- спроможність оцінити позицію або рішення, зайняти позицію і відстоювати її;
- уміння відрізнити констатацію факту від точки зору;
- уміння вирішувати конфлікти мирним шляхом;
- інтерпретація повідомлень засобів масової інформації (інтереси і системи цінностей, які беруть участь і т.д.) (критичний аналіз засобів масової інформації);
- спроможність критично аналізувати інформацію;
- володіння комунікативними навичками (щоб мати можливість представити свої ідеї в усній та/або письмовій формі);
- спроможність контролювати і впливати на політику і рішення, у тому числі шляхом голосування;
- використання засобів масової інформації в активний спосіб (не як споживач, а як продюсер медіа-контенту);
- здатність створювати коаліції;
- здатність до взаємодії та співпраці;

- спроможність жити і працювати в мультикультурному середовищі.

*Ставлення і цінності:*

- відчуття відповідальності за свої рішення і дії, зокрема, щодо інших громадян;
- почуття впевненості, щоб почати політичну діяльність;
- віра у демократичні принципи та інституції;
- відкритість до компромісу та критичного аналізу власної думки.

*Бажана поведінка:*

- активна участь у політичному співтоваристві, справах громади та житті громадянського суспільства;
- визнання верховенства закону;
- віра в соціальну справедливість і рівність, рівне поводження з громадянами;
- повага до відмінностей, включаючи гендерні та релігійні відмінності;
- негативне ставлення до забобонів, расизму та дискримінації;
- повага прав людини (свобода, різноманітність і рівність);
- повага гідності та свободи кожної людини; терпимість до відмінностей;
- віра у важливість демократії;
- переконання в необхідності збереження навколишнього середовища.

Знання вчителів відноситься не до одного конструкту, а скоріше до більшої кількості перехресних конструктів. В історичному огляді того, як знання вчителів були концептуалізовані, починаючи з 1960 року, Тернер-Біссет визначив шість окремих типів знань для учіння, починаючи від знання навчального предмета, який буде викладатися до знання того, як діти розвиваються. Виходячи з цього та із категорій знання, викладених Л. Шульман, дослідниця визначила дванадцять окремих видів знання для моделі викладання.

Деякі з них, в тому числі уявлення про предмет і знання про себе, обговорюватимуться окремо як вчительські переконання. Інші аспекти, зокрема, зміст (або предмет) знання і загальне педагогічне знання, служать основою для дослідження про роль знань у навчанні громадянськості. Зміст знання ідентифікується Шульман як кількість і організація знання у предметній області. Педагогічний зміст знання є шляхом «представлення і формулювання предмету, що робить його зрозумілим для інших». Дослідники визнають, що педагогічна освіта сприяє обом, але вони не завжди можуть бути чітко розрізненими.

У дослідженні громадянської освіти було проведено опитування вчителів-учасників про їхню підготовчу основу (як в початковій, так



і неперервній професійній освіті). Це може забезпечити спосіб визначення аспектів знання вчителів, щоб дослідити модель підготовки вчителів для реалізації громадянської освіти, які можуть бути підтверджені емпіричними дослідженнями, зокрема вимірюванням різних типів знань вчителів, в першу чергу змістових і педагогічних знань.

У той час як існує широкий консенсус про принципи демократії, істотні розбіжності існують навіть у межах однієї країни про конкретний зміст суспільствознавства і соціальних досліджень. Таким чином, оцінити базу знань вчителів важко.

Кілька досліджень пов'язують курсову роботу в соціальній науці зі знанням вчителів. Зокрема, учені Дінкельман і Ходж виявили, що курс з політики, уряду та громадянства продукує поступальний розвиток змісту громадянського знання і впевненості, щоб викладати окремі теми серед майбутніх вчителів. Інтерв'ю з 18 вчителями суспільствознавства про їхні концепції справедливості та вчення про справедливість під керівництвом Маклера, дали змогу зробити висновок, що вчительське небажання представити критерії оцінки теорії справедливості є результатом незахищеності учителя через низький рівень їхньої академічної підготовки.

У межах дослідження громадянської освіти було проведено опитування вчителів-учасників про їх ставлення до освіти для громадянства. У цьому контексті оглядове дослідження Пажаре показало, що власні переконання вчителів впливають на формування громадянської компетентності учнів. Однак, незважаючи на значну кількість подальших досліджень, переконливі висновки про характер взаємозв'язку між переконаннями вчителів, класною практикою і навчанням студентів не були окреслені.

Переконання вчителів можна визначити різними способами. Учені зосередили свою увагу на переконаннях вчителів про громадянсько-орієнтований предмет і про вплив викладання основ громадянськості на навчання студентів, що іноді відноситься до так званої ефективності або впевненості в собі. Відмінності можуть бути між переконаннями про вплив викладання загалом на навчання студентів і переконаннями, котрі можуть персонально вплинути на навчання студентів. У більшості досліджень розглядається загальна ефективність використання вчителем самозвіту і пов'язана з ним успішність студентів у мовознавчих та соціальних аспектах (дослідження Андерсона, Гріна і Лоуен). Учительська ефективність також була пов'язана з педагогічною практикою, а саме використанням різноманітної навчальної діяльності.

Ослер і Старкі стверджують: «...жителі Європи, живучи в своїх локальних реаліях, які іноді ґрунтуються на бідності і безробітті, незадовільних житлових умовах та високих рівнях криміналізму, можуть



не визнати у своєму намірі, що Європейський проект, є інклюзивним, з урахуванням інклюзивного суспільства, яке далеке від їх фактичного досвіду», тому освіта для громадянськості розглядається як важливий шлях у формування відчуття приналежності до європейської громадськості. Був запропонований спосіб полегшення реалізації цього проекту з розробкою курсів про громадянство. Основна увага приділялася виду освіти для громадянства, яку отримують учні (студенти) у своїх школах (університетах). Інший важливий аспект громадянської освіти стосувався способу викладання або прояву громадянської освіти майбутнім учителям в університетах.

Європейський модуль розроблявся та був реалізований у трьох університетах (Університет Півночі Лондону, Університет Пауль-Валері у Монтпелє (Франція), Автономний Університет Барселони), а Інтенсивна програма курсу — у чотирьох.

Модуль/курс пропонувався студентам рівнів бакалавр та магістр англійською, французькою й іспанською мовами. Він передбачав 40 годин наставництва, включаючи тиждень інтенсивних семінарів для усіх студентів упродовж половини курсу на ротаційній основі при кожному з університетів-учасників програми.

У процесі розробки модуля були використані основні принципи громадянської освіти, викладені Ослером і Старкі. На думку цих учених, громадянська освіта включає когнітивні елементи та афективні аспекти їх особистісного розвитку. Більшість курсів є знанневоорієнтованими, інша частина спрямована на експериментальні аспекти навчання. Автори зазначають, що освіта для громадянства повинна взаємодіяти з попереднім соціальним досвідом студентів з метою розширення їх можливостей стати активними громадянами. Це враховано у інтенсивному курсі, що передбачає співпрацю між студентами на основі спеціального курсу, до якого входить так званий інтенсивний тиждень. Зокрема, структура інтенсивного тижня обговорювалася спільно персоналом і студентами. Упродовж цього тижня студентам надавалась можливість брати повну участь у всіх аспектах розробки курсу. Курс передбачає декілька етапів навчання, а саме теоретичний і практичний. Теоретичний етап передбачає опрацювання наступних тем:

- республіканська та англо-саксонська моделі громадянства;
- громадянство та ідентичність;
- нації та націоналізм;
- криза національної держави;
- новий європейський громадянин;
- іммігранти і громадяни — інклюзія та ексклюзія;
- гендер і громадянство.

Практичний етап реалізується у формі тижня інтенсивних семінарів. У рамках тижня пропонується дві теми для обговорення, метою яких є забезпечення студентів інформацією для порівняльної й спільної наукової роботи:

- громадянство і демократія — навчальні плани національної держави;
- громадянство і місто.

Програмою курсу передбачена участь студентів у академічній мобільності, що сприяє формуванню мультикультурних умінь та навичок, необхідних для усвідомлення власної громадянської ідентичності.

Розуміння мультикультурних і соціально-економічних аспектів Європейських суспільств і того, як національна культурна ідентичність взаємодіє з європейською ідентичністю, також має важливе значення.

У Проекті специфікації громадянської компетентності в італійському контексті формуються необхідні знання, навички і ставлення, пов'язані з соціальною компетентністю, що передбачає забезпечення оптимального фізичного і психічного здоров'я для себе, своєї сім'ї, найближчого оточення.

Основні навички громадянської компетенції в італійському контексті включають здатність конструктивно спілкуватися в різних середовищах, виявляти терпимість до різних точок зору, вміння вести переговори з можливістю створення впевненості і відчуття емпатії, вміння вести переговори у групі. Індивіди, у тому числі і вчителі, повинні вміти справлятися зі стресом і розчаруванням та виражати їх у конструктивному руслі, а також повинні відчувати різницю між особистою і професійною сферами. Компетентність ґрунтується на відносинах співпраці, впевненості в собі і цілісності. Люди мають бути зацікавлені у соціально-економічному розвитку та міжкультурної комунікації і цінувати різноманітність, поважати інших і бути готовими подолати забобони і йти на компроміс.

Нижче наводиться коротке резюме, яке презентує принципи існування громадянської освіти в освітніх системах чотирьох країн, що беруть участь у проєкті Cívico в Італії, Данії, Болгарії та Польщі, автори зосереджені на функціонуванні громадянської освіти в середніх школах.

Зокрема, в Італії робилися спроби інституціоналізації громадянської освіти за останні 60 років в італійській школі. У 1958 році, через 10 років після прийняття Італійської Конституції, була зроблена перша спроба ввести предмет «громадянська освіта» до навчальних програм першого та другого класу середньої школи обсягом 2 годин на місяць. Тематика предмету охоплювала такі питання:

- організація демократичної держави;
- ринок праці;

- національна безпека;
- Конституція Італійської Республіки;
- права та обов'язки людини перед державою.

У річній шкільній програмі середньої школи 1979 року громадянська освіта була розцінена як велике поле культурних та міждисциплінарних зв'язків з конкретним змістом. Громадянська освіта пролизувала усі галузі шкільної освіти: лінгвістичну, історичну, математичну тощо. Школа здійснює свою діяльність у громадянській освіті через контакт з громадянським світом і на усвідомленні значення якого була побудована Конституція. Школи пропонують інструмент, щоб розробити критичну оцінку подій і випробувати конкретне життя демократичного процесу в школі.

У 1985 році навчальна програма початкової школи «Освіта для демократичного життя» стає одним з елементів принципів і цілей системи елементарної школи. Вона закликає учнів стати свідомими своїх ідей та власних дій, завдяки чіткій і очевидній поведінці, яка реалізує принципи Італійської Конституції. Ця програма передбачала, поряд з історією і географією, предмет «суспільні науки» для того, щоб забезпечити інструменти для першого рівня знань про суспільство в його інституційних та політичних характеристиках, посиляючись на історичні витоки та ідеали Конституції.

У 1995 і 1996 роках було переосмислено сутність і зміст громадянської освіти, з огляду на складну соціально-політичну ситуацію (падіння Берлінської стіни, Маастрихтський договір, глобалізація тощо) і нові екзистенційні проблеми (молодіжні заворушення, наркотики, злочинність). Міністерство освіти Італійської Республіки прийняло рішення про розробку навчального плану для громадянської освіти і конституційної культури. Це нововведення щодо розвитку громадянської компетентності зародилося в межах Конституційного закону 2001 року. У 2003 році освіта щодо основного принципу «громадянське життя разом» була запропонована для кожного типу італійської школи і структурована навколо 6 ключових напрямів:

- громадянство;
- безпека дорожнього руху;
- охорона навколишнього середовища;
- система охорони здоров'я;
- здорове харчування;
- емоційність.

Програма передбачена для впровадження в усі дисципліни впродовж всього навчально-виховного процесу.

Останньою спробою реорганізувати громадянську освіту в Італійській Республіці був законопроект 2008 року, затверджений Італійським Кабінетом Міністрів, який передбачав уведення предмета «Гро-

мадянство і Конституція» обсягом 33 години на рік до предметного блоку «історія — географія», «історія — соціальна сфера».

У практичній діяльності в межах диверсифікованих освітніх середовищ вчителі конструюють кілька моделей громадянськості, які не завжди не відповідають викладеним дослідниками в галузі соціальних досліджень, національними асоціаціями, міністерствами освіти або суспільними групами. В інших випадках концепції вчителів тісно відображають національний політичний дискурс про громадянськість.

Арно та її колеги при аналізі дискусій фокус-груп та інтерв'ю з майбутніми учителями з Англії, Уельсу, Греції, Іспанії та Португалії виявили, що у них були труднощі у визначенні поняття громадянства та перерахування ознак «хорошого громадянина». Проте вони розрізняють виміри громадянства, що відображають формальні демократичні теорії. Концепти громадянства студентів педагогічних навчальних закладів, як правило, ґрунтуються на їхньому культурному контексті.

Наприклад, студенти педагогічних навчальних закладів Греції та Португалії описали можливості для громадянської участі, в той час як майбутні вчителі з Англії та Уельсу зосередились на громадянах як скептиках або на впливах держави на життя людей. Цікаво, що ці моделі також відобразилися у результатах Міжнародного Дослідження громадянської освіти, вказуючи на те, що підлітки в Греції та Португалії були більш позитивно налаштовані на участь, ніж ті, що живуть в Англії або інших частинах Північної Європи.

Таким чином, освіта може впливати на рівні громадянської компетентності низкою способів: через курікулум предмета громадянської освіти; методи, використовувані для викладання цього предмету; методи, застосовувані в усьому навчально-виховному процесі школи; шкільне середовище і навчання базовим навичкам самоосвіти.

Громадянська освіта, хоча викладається як окремий предмет в більшості європейських країн, виявляє змішану картину з точки зору наявності позитивних асоціацій між громадянськими компетентностями. Одним з найбільш поглиблених і відповідних сучасним вимогам науково-дослідних проєктів у галузі освіти для громадянства є Лонгітудне дослідження громадянської освіти, здійснене впродовж десяти років з 2001 по 2010 в Англії. Поки що дослідники не виявили позитивної кореляції між громадянською освітою (чи то організована через крос-курікулярні заняття, чи в рамках конкретних індивідуальних занять) і партисипативними намірами.

Як зазначає учений Хоскінс, дослідження, засноване на даних результатів міжнародного дослідження, проведеного у Фінляндії, Німеччині, Польщі, Італії та Англії, також не виявило позитивного зв'язку між кількістю годин, виділених на предмети з соціальних наук, вклю-

чаючи громадянську освіту, та рівнем громадянських знань і навичок чи партисипативних ставлень.

Національним Інститутом оцінювання освітньої системи в м. Римі представлено синтезовану доповідь про освіту для громадянства в країнах Південної Європи. Це докладний звіт щодо політики в галузі освіти для демократичної громадянськості (ОДГ) в регіоні Південної Європи. Доповідь є частиною Загальноєвропейського дослідження Ради Європи про політику в інтересах виховання демократичної громадянськості.

Зауважимо, що дев'ять країн становлять Південно-Європейський регіон, а саме:

- 1) Андорра,
- 2) Кіпр,
- 3) Греція,
- 4) Італія,
- 5) Мальта,
- 6) Португалія,
- 7) Сан-Марино,
- 8) Іспанія,
- 9) Туреччина.

Цей список країн переконливо показує, що не можливо проаналізувати Південний регіон Європи на основі спільних політичних, соціальних і культурних характеристик. Навіть демократичні системи в цих країнах не є однорідними, а також історико-політичні події, які проклали шлях для цих систем також були різні. У доповіді розглядаються загальні тенденції на регіональному рівні. Відмінності і особливості, що характеризують кожну країну, розглядаються в більш докладній і всеосяжній регіональній доповіді. Незважаючи на відмінності, можна знайти деякі спільні риси в розвитку ОДГ і здійсненні політичних заходів у країнах Південної Європи.

Перша особливість полягає в тому, що більшість країн Південного Європейського регіону мають спільності, котрі полягають у наявності неперервних процесів реформування систем освіти.

Процеси реформування відбуваються практично у всіх країнах регіону: Португалія має намір переглянути Загальний Закон про систему освіти, в Іспанії та Італії нещодавно прийняті закони про реорганізацію шкільної системи; Мальта проводить реформи Мінімального Національного Курікулуму, а в Республіці Сан-Марино поглиблене обговорення призвело до розробки у грудні 2002 року пропозиції щодо реформи системи шкільної освіти, стосовно якої почалися громадські дебати.

Туреччина реалізує План дій у надзвичайних ситуаціях для різних секторів системи освіти (від початкової школи до університету). На-

віть у тих країнах, які не планують загальної реформи системи шкільної освіти (Андорра, Кіпр і Греція), зазначені обмежені зміни, має місце поступова децентралізація шкільної системи, пошук нового балансу між національними органами влади та регіональними/муніципальними органами управління освітою.

Ці процеси відображають загальні тенденції в розвитку освітньої політики на європейському та міжнародному рівнях, в тому числі:

- підвищена автономія шкіл з точки зору управління, організації та визначення шкільних програм і освітніх програм;
- відновлення національних навчальних програм на основі конструювання компетентностей визнається необхідним для активної участі в суспільному житті і вступу на ринок праці, у напрямі до навчання протягом усього життя;
- впровадження елементів гнучкості в організації навчального плану як функція адаптації навчальних планів для задоволення індивідуальних шляхів навчання, вибраних студентами;
- широке використання ІКТ.

Зазначені тенденції впливають на ОДГ як безпосередньо, так і побічно: безпосередньо, тому що в рамках перегляду завдань шкільних систем і національних навчальних планів, ОДГ (у різних інтерпретаціях, в якому вона представлена) перебирає на себе ключове положення; побічно, тому що є політика децентралізації та прогресивне надання більшої самостійності школам для перепроєктування способів, за допомогою яких створюються можливості для участі у житті громадянського суспільства.

Існуючі політики розвитку ОДГ в країнах Південної Європи поділилися широким багатостороннім підходом до цієї галузі освіти, мета якого спрямована на розвиток знань і навичок, орієнтацію між різними цінностями, використання особистісно-орієнтованого учіння і методів навчання, а також конструювання партисипативного середовища навчання. Насправді, існує значний збіг між цілями ОДГ, освітою і шкільними системами в цілому. Шкільні програми мають переважно міждисциплінарний і комплексний підхід до ОДГ. ОДГ наводиться в якості головної мети шкільної освіти в цілому, а не обмежується будь-яким конкретним шкільним предметом. У той же час, деяким предметним областям поставлено завдання розробки конкретних знань і навичок, які вважаються важливими для студентів, щоб вони стали «добре поінформованими, критично мислячими та брали активну участь в житті суспільства».

Як зазначалося вище, школам майже у всіх країнах Південно-європейського регіону було надано більше автономії на управлінському та адміністративному рівні, а також у визначенні їх навчальних програм (принаймні з точки зору адаптації існуючих національних навчальних

програм). Це зростання шкільної автономії вимагає нових підходів до давнього протистояння правильного балансу між централізацією і децентралізацією. У системі освіти зростає складність і роль центрального адміністрування шкільної системи. Зростає потреба створювати і гарантувати рівні можливості для навчання для всіх студентів, не тільки щодо якості навчальних планів і пропозицій шкіл, але і з точки зору успішності в школі та результатів навчання. Збільшення автономії шкіл представляє можливість збагатити ініціативи і проекти у сфері ОДГ з двох точок зору.

Перша можливість для збагачення ОДГ забезпечується через конкретні проекти, що школи можуть розвивати в рамках існуючих національних програм. У багатьох країнах на півдні Європейського регіону, школи відповідають за проектування своїх планів у галузі освіти і тому можуть включати заходи і проекти, пов'язані з ОДГ. Ця шкільна автономія в області планування освіти часто проявляється у двох напрямках. Одним із способів є визначення проектів і позакласних заходів, а інший — полягає у визначенні відсотка від курікулуму, який доповнює національний навчальний план.

Педагогічний аналіз політики ОДГ в Південній Європі підкреслює той факт, що різноманіття артикуляції ініціатив, розроблених школами, прямо пропорційні трьом чинникам:

- 1) діапазону наданої автономії шкіл;
- 2) ступеню, в якому чітко сформульований опис шкільних систем;
- 3) фактичній потужності самопланування шкіл.

Тенденція диференціації навчальних програм у зв'язку з конкретними регіональними та місцевими особливостями призначена для тривалого розширення й розвитку в усьому регіоні. Тим не менш, важко з упевненістю сказати, наскільки ця диференціація може відобразити і сформулювати цілі, завдання та особливості ОДГ.

Друга можливість для збагачення ОДГ полягає в тому, що школи з більшою автономією мають більше можливостей для розвитку відносин з місцевими громадами та регіонами. Ширша участь в організації та житті школи може включати в себе не тільки учнів та їх батьків, а й громади та інших суб'єктів (інституційних, культурних та економічних), з метою розробки освітніх заходів, наближуючи школу до оточуючої її територіальної одиниці. Активна участь і взяття на себе відповідальності в управлінні школою та місцевим розвитком є способами, які допомагають збільшити демократичне зростання в нашому суспільстві, щоб допомогти подолати зростаюче відокремлення громадян від більш традиційних форм участі в політичному житті, і знову підтвердити провідну роль для людей активно і безпосередньо здійснювати свої громадянські права та обов'язки.



Ці дві можливості для збагачення ОДГ являють собою лише деякі з потенційних переваг, які можуть бути отримані від більшої автономії шкіл. Тенденція до децентралізації шкільних систем та надання збільшеної автономії школам супроводжується розширенням участі учнів, батьків і місцевих громад в управлінні школами. Тим не менш, очевидно, що по відношенню до країн Південно-європейського регіону є перешкоди різного характеру, які уповільнюють і ставлять під питання саме поняття і розвиток процесів участі громадян у житті суспільства. Питання полягає не в прямій опозиції, а в принципі, в ширшій участі у межах шкіл.

У всіх країнах регіону, партисипативне управління шкіл розглядається як важливий чинник не тільки для демократизації шкільних систем, а й для гарантування фактичного самоуправління самої системи, в ситуації, коли шкільної відповідальності та автономії стало більше. Швидше питання полягає в тому, що матеріально-технічне забезпечення сприяє перетворенню риторики участі в значимі можливості на практиці в школі. Хоча саме явище «розширення участі» звучить просто, насправді — воно дуже складно реалізується на практиці.

Майже всі країни відзначають наявність труднощів і перешкод у цьому процесі, зокрема:

- організаційні труднощі, пов'язані з реальними властивостями і складом представницьких органів управління;
- зв'язок з проблемами отримання різних думок і точок зору вчителів, батьків, студентів і місцевих представників, щоб співіснувати і розвиватися разом;
- культурні труднощі, пов'язані з відсутністю традицій активної участі на рівні громади.

Роль, яку партисипативні органи у школах мають і можуть відігравати, також не завжди чітко окреслена. У країнах з наявним консолідованим досвідом участі, існує певний ступінь незадоволеності якістю досягнутого досвіду та надмірною бюрократією, пов'язаною з участю структури управління школою. Деяка критика надходить від співробітників школи (вчителів і адміністраторів), батьків та учнів. Батьків критикують за небажання брати на себе безпосередню відповідальність у прийнятті рішень. Студенти піддаються критиці за те, що вони можуть бути апатичними і не бажають брати участь або, з іншого боку, за те, що бувають надмірно політизованими чи занадто відданими певній ідеології.

Участь інших зацікавлених сторін все ще не поширена по всьому регіону, а що це означає на практиці, залишається предметом гострих дискусій. Тим не менш, є свідчення про збільшення спроб залучити зацікавлених сторін у політику ОДГ та її реалізацію, особливо в тих країнах, де асоціації вчителів, батьків та НУО мають велику традицію



і більш консолідований досвід. Однак ці спроби участі часто вважаються зацікавленими сторонами як незадовільні, тому що, хоч вони обіцяють прямий вплив на процеси прийняття рішень, цей вплив виявляється значно обмеженим на практиці.

Виявлено дві основні проблеми, що впливають на реальний розвиток різних форм участі як у школах, так і у взаємозв'язках школа — громада. Перша проблема полягає в небажанні різних суб'єктів залучатися до участі. Другою проблемою є протиріччя між ефективністю діяльності школи та розширеною участю: між необхідністю здійснювати роботу школи і в той же час розширенням можливостей для участі в її управлінні. Багато шкіл у Південно-європейському регіоні все ще експериментують, щоб знайти найбільш ефективний баланс управління, адміністрування та участі. З цієї точки зору, школи, ймовірно, відчувають аналогічні проблеми з тими, які характеризують демократичні суспільства в цілому, у балансуванні управління, представництва та участі.

Диверсифікація освітніх проектів, ініціатив та програм в результаті розширення автономії школи, безумовно, є активом з точки зору освіти в цілому і розвитку ОДГ зокрема. У той же час, різноманітність цих проектів і програм в деяких країнах перешкоджає збору достовірної інформації про існування проектів і програм та їх значення для ОДГ. Обґрунтовується нагальна необхідність (на рівні країни) того, щоб дізнатися через національне обстеження, що являють собою ці проекти ініціативи та програми, а потім побудувати інформацію та канали зв'язку для забезпечення ефективного діалогу між різними проектами і тими, хто бере в них участь.

Це, насамперед, пов'язано з широкою проблемою відсутності моніторингу та контролю якості ОДГ — пов'язаних проектів та ініціатив, розроблених школами. Такі процедури контролю та забезпечення якості вкрай необхідні для того, щоб надати цінності таким проектам й ініціативам, а також заохочувати школи розвивати стійку культуру самооцінки. Децентралізація та автономія окремих шкіл більшою мірою закликають до розвитку культури відповідальності. Ця культура вимагає прозорості та участі, якщо вона повинна бути реальною і вийти за рамки простого обліку фінансування. Школи повинні стати відповідальними не лише за їх власний план розвитку освітнього середовища, а й за прийняті рішення, а також взаємозв'язок між цими рішеннями і потребами у розвитку місцевих громад.

Важливість моніторингу та оцінки є все більш очевидною, при аналізі результатів досліджень на міжнародному і національному рівнях, що пов'язані з ОДГ, шкільними навчальними програмами та взаємозв'язками громади і школи. Такі дослідження вказують на значні прогалини між курикулумом, принципом його розробки, навчальним

планом, який викладають (або планують), і курікулумом, як він вивчається учнями. Учнівських можливостей для навчання й набуття досвіду у сфері ОДГ через навчальний план у школах набагато менше, ніж тих, які заплановані учителями та керівниками і розробниками курікулуму.

Цей розрив є показовим для досвіду країн Південної Європи щодо розробки і здійснення політики ОДГ. Методи навчання, які в основному використовують вчителі в регіоні, здаються більше вчителецентовані, ніж учнівсько-орієнтовані, з високим рівнем запам'ятовування, «зубріння» і використання підручників.

Потрібно докласти ще багато зусиль, щоб вирішити завдання оцінки та розробки процедур оцінювання та забезпечення якості в країнах Південної Європи. Є ознаки того, що такі процедури розробляються відносно оцінки знань учнів на курікулярному рівні; деякі дуже докладні, як з навчальними планами для мінімального навчання іспанської середньої освіти та бакалаврату, але існує замало свідчень планомірного розвитку ініціатив ОДГ для оцінки політики на різних рівнях (навчальні та дидактичні інновації, організаційні зміни і підготовка вчителів). Винятком є Мальта, хоча це може бути результатом триваючого впливу англійської культури і традицій у системі освіти.

В інших країнах, оцінка політики ОДГ та інновацій залежить від загального підходу в оцінюванні системи освіти і в зростанні культури моніторингу та оцінки. Це, мабуть, не дивно, враховуючи, що лише недавно оцінювання стало освітнім пріоритетом на більш широкому європейському рівні. Тим не менше, у низці країн Південної Європи були створені національні інститути та послуги для освітньої оцінки і дослідження, зокрема, в Іспанії, що активно працювала протягом декількох років; в Італії, завдання якої постійно переглядалися з моменту заснування у 1999 році; в Андоррі, що відповідальна за розвиток шкіл у повазі демократичних принципів і прав особистості.

Питання оцінювання постає особливо важливим в конкретній сфері ОДГ. Консолідація широко поширеної і прозорої практики оцінювання має не тільки інструментальну цінність, залежно від політичних рішень, але й є умовою демократизації самої системи освіти.

Вчителі мають основне значення для успіху будь-якої політики в галузі освіти, зокрема, якщо мова йде про розвиток інноваційних процесів і практики. Це, безумовно, відноситься і до розробки ефективної ОДГ. Мова йде про необхідність підготовки вчителів для ОДГ, яка здійснюватиметься на декількох різних рівнях, що включають підготовку вчителів стосовно:

- курікулярного змісту;
- методологій викладання і навчання;
- управлінських навичок;

– партисипативних навичок.

Враховуючи, що ОДГ є загальношкільним процесом, який включає заохочення більш активної участі учнів, питання про підготовку вчителів є (або має) стосуватися всіх вчителів, а не тільки тих, хто викладає ті предмети, які вважаються безпосередньо пов'язаними з ОДГ. Слід також включати політичні зобов'язання як щодо початкової підготовки, так і підвищення кваліфікації, тим паче в тих країнах, де не очікується істотного обороту педагогічного персоналу в найближчому майбутньому.

Всі країни Південно-Європейського регіону мають ініціативи педагогічної підготовки, що стосуються ОДГ, зокрема відносно кваліфікації вчителів. Однак, децентралізація шкільних систем і підвищення автономії шкіл в багатьох країнах утруднюють побудову загальної картини діяльності з підготовки педагогів з ОДГ у регіоні, особливо щодо підвищення кваліфікації. Крім того, важко оцінити масштаби й ефективність існуючих заходів у досліджуваних країнах.

З цією метою необхідний моніторинг та оцінка програм навчання, які існують у цей час в кожній країні на національному рівні, оскільки немає достовірних даних про його перебіг. Це стосується як спеціальної підготовки вчителів з ОДГ, так і початкової підготовки та підвищення кваліфікації в цілому.

Інформація про імплементацію заходів щодо розвитку ОДГ, не однорідна для різних країн, а в деяких випадках вона фрагментарна або повністю відсутня. Це пов'язано не лише з обмеженням збору та/або надання документації. Існує також проблема в створенні різних рівнів реалізації заходів, оскільки вони краще ідентифікуються у роботі з цільовими проектами ОДГ, які наслідують принципово низхідний підхід і безпосередньо сприяють центральним органам управління освітою, як, наприклад, у Туреччині. Вони також більш ідентифіковані в країнах, де відносний розмір шкільної системи дозволяє більш чітко визначати реалізацію стратегії на національному та місцевому рівнях — як, наприклад, у Мальті.

Відзначаються труднощі рівня і збільшення масштабу, коли політика в сфері ОДГ є частиною ширшої політики реформи шкільної системи або перегляду навчальних планів у шкільних системах, які характеризуються більшою децентралізацією. Важливо також розуміти, що для того, щоб бути по-справжньому ефективними, політика і практика розвитку ОДГ (і, в більш загальному русі за підвищення демократизації шкільних систем) шукають сприяння, а також необхідної стійкої підтримки. Це відбувається тому, що вони, насамперед, пов'язані з перетворенням культури систем освіти та суспільств, що може досягатися лише у довгостроковій перспективі.

Проте, активне залучення зацікавлених сторін, зміцнення участі учнів у школах, запровадження заходів для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, а також створення системи моніторингу та оцінки є вирішальними умовами для успіху політики ОДГ (і успіху освітньої політики в цілому). Якщо конкретні заходи в цьому напрямку відсутні або є недостатніми, то прогалини між заявленими принципами і реальними досягненнями, між призначеним навчальним планом і реалізованим курікулумом, між бажаною роллю школи для виховання демократичних громадян і її фактичним внеском стають усе помітнішими.

Багато шкільних систем стикається з реальним ризиком, що ОДГ залишається сильною з риторичного боку, але слабкою з точки зору ефективної політики і практики. Риторика ОДГ характеризується в більшості країн утвердженням основних засад, обіцянкою відстоювати фундаментальні цінності і закликом поважати конституційні основи, з якими важко не погодитися. Однак підтримки таких принципів і цінностей, що супроводжуються адекватними заходами для перетворення цих принципів і поглядів на ефективну освітню політику і практику, як правило, замало.

Цей ризик набуває загрози, якщо ми визнаємо, що ОДГ не є нейтральною територією, але за самою природою її характеристик є відкритою для впливів соціальних та політичних умов, культурного та історичного контекстів. Такий вплив може бути як позитивним, так і негативним для політики ОДГ та її реалізації. Дійсно, існує небезпека, що риторика ОДГ на політичному та урядовому рівні може маскувати справжню природу цього впливу.

Наприклад, підтримка риторики ОДГ на політичному рівні в країні, що проявляється в принципах ОДГ, в законодавстві школи і навчальному плані, не є гарантією виконання цих принципів, що перетворюються в ефективну політику і практику ОДГ. Політика в галузі освіти країн регіону Південної Європи пропагує ідеальну систему неперервного навчання, в більшості випадків явно, а в деяких — неявно. Однак, на практиці взаємовідносини між шкільною політикою та політичним курсом у галузі освіти ще слабкі з видимими зв'язками, які обмежуються в основному професійною підготовкою. З точки зору ОДГ це означає відсутність розуміння основних знань, навичок та компетентностей, які учні повинні розвивати в школі для того, щоб впоратися з навчанням у їх робочому, сімейному та соціальному житті в майбутньому.

Учителі відіграють важливу роль у трансформації цілей політики в області громадянської освіти в ефективну практику. Різні підходи, що обговорюються, означають, що практично всі вчителі повинні враховувати це в тій чи іншій формі, чи то вчителі-предметники, чи ті, хто

викладають його як інтегрований предмет, або ті, хто працює з питаннями громадянства на міждисциплінарній основі. Тому те, як вчителів готують для роботи щодо розвитку громадянства в школах і яку вони мають підтримку в цій діяльності, має вирішальне значення.

У всіх країнах Південної Європи вчителі, які надають громадянську освіту в початковій і середній школах, повинні мати однакові кваліфікації, необхідні будь-якому іншому вчителю цих освітніх рівнів. Це означає, що вони мають успішно завершити вищу освіту, у багатьох випадках на університетському рівні, яка в цілому триває від чотирьох до п'яти років. У більшості країн, вчителями в початковій школі є вчителі, які можуть викладати всі предмети навчального плану. Це не завжди стосується середньої школи, в якій вчителі в більшості країн є фахівцями-предметниками і мають право викладати один, два або, щонайбільше, три предмети. Та ж закономірність відноситься і до громадянської освіти. На рівні початкової школи аспекти громадянства викладаються в основному вчителями — класними керівниками, у той час як у середній школі громадянська освіта є прерогативою тих, хто спеціалізується на суспільних чи соціальних науках.

Фактично, лише деякі країни пропонують програму початкової педагогічної освіти з особливим акцентом на громадянській освіті. У країнах, де такої програми не існує, ця тема найчастіше охоплюється вчителями, які спеціалізуються в галузі соціальних наук, історії, філософії та етики. Що стосується включення громадянської освіти до галузі педагогічної освіти, то, тут очевидні три різних підходи, а саме набуття громадянської компетентності може бути:

- 1) включено в початкову освіту всіх учителів;
- 2) спеціальну програму, куди приймаються тільки ті особи, хто збирається викладати громадянську освіту;
- 3) тільки в післядипломну педагогічну освіту.

У 14 країнах і регіонах, мінімальні кваліфікаційні вимоги для всіх, хто завершив початкову педагогічну освіту, незалежно від того, чи вони мають намір працювати в початковій або середній освіті, містять аспекти громадянської освіти. Такими країнами є Греція (у випадку тільки середнього рівня освіти), Франція, Мальта та інші. Нарешті, всі країни пропонують підготовку для викладання громадянства в межах післядипломної педагогічної освіти. У багатьох з них, громадянська освіта є виключно частиною післядипломної педагогічної освіти.

Рекомендації Ради Європи про ОДГ (2002) безпосередньо стосуються розробки методологічних ресурсів і створення консультаційних центрів для всіх осіб, хто бере участь у викладанні громадянської освіти. Тим не менш, в більшості європейських країн, підтримка тих, хто викладає громадянську освіту, не надається на формально визначеній основі. Серед осіб, що беруть участь у наданні допомоги в різних фор-

мах є органи управління освітою на національному, регіональному або місцевому рівнях, державні чи приватні центри для неперервного професійного розвитку учителів, інститути для розробки курікулуму або інші навчальні й науково-дослідні центри, неурядові організації.

Підтримка, що надається Міністерством або іншими органами, які приймають рішення в питаннях освіти, може бути наступною:

- фінансування або організація конкретної діяльності з післядипломної підготовки для керівників шкіл, а також вчителів, які пов'язані з аспектами громадянськості;
- фінансова підтримка для зовнішньої експертизи, пропонованої школами;
- інформація про освіту для громадянства, що міститься в друкованих посібниках та довідниках або в електронному вигляді.

Деякі країни виступили з ініціативами щодо сприяння реалізації громадянської освіти. В Іспанії батьківські асоціації сприяють розробці навчальних матеріалів, які забезпечують засоби для формулювання думок і розвитку демократії.

В Італії нині реалізується проект «Освіта для Громадянства і Солідарності: культура прав людини». Метою проекту є залучення шкільних мереж разом з інститутами й установами державної влади щодо обговорення питань про солідарність спільноти та права людини. Проект призначений для всіх вчителів антропологічних наук і класних керівників усіх рівнів освіти. Роль вчителя виявляється у підвищенні стандартів у галузі планування, викладання, навчання та оцінки громадянської освіти в їх школах. Неурядові організації, особливо ті, хто працює в галузі прав людини, демократії та зміцнення миру, відіграють важливу роль у забезпеченні навчальними матеріалами та практичними порадами, щоб допомогти вчителям розробити нові підходи до їх роботи щодо розвитку громадянства. Однак, підтримка вчителям надається як частина їх неперервного професійного розвитку. Доступ до різних програм навчання не може бути автоматичним, адже фінансові чи організаційні аспекти ускладнюють участь учителів.

У Греції з її різноманітною політичною історією, результати дослідження розкривають еволюцію від виховання до терпимості для вираження учнями різних політичних точок зору. Воно стверджує, що в антикомуністичному режимі кінця 1950-х і на початку 1960-х років громадянська освіта мала характер політичної індоктринації, була орієнтована на педагогічну практику. Як зазначають грецькі дослідники Макрініоті й Соломон навчальний курс передбачав наявність підручника і був вчителеорієнтованим, в той час учням відводилася пасивна роль. Мілітаризована поведінка та одяг були введені як в школі, так і в громаді. Через два десятиліття, в період панування соціалістичної

провладної партії була відмічена освітня політика на користь активнішої дитино-центрованої педагогіки.

Подібно до цього інші кейс-дослідження свідчать про невдоволення можливостями, наданими учням для практикування в демократії. Наприклад, результати кейс-дослідження, проведеного в Італії та на Кіпрі, засвідчило невдоволення обов'язковою структурою громадянської освіти. В обох країнах існує забезпечення учнівських рад на різноманітних рівнях. Однак, італійське кейс-дослідження виявило наявність поширеної думки про неефективність форми участі у громадянській освіті. Проте, на відміну від країн, де така політика заборонена школами, італійські школи забезпечують право своїм учням на організацію політичних дискусій і демонстрацій у школах та поза ними.

Отже, з'ясовано, що громадянські компетентності вимагають від учителя знань національної, європейської та світової історії сучасних тенденцій та цілей розвитку суспільства, цінності суспільно-політичних понять справедливості й рівноправності, громадянських прав та міжнародних декларацій, Хартії Європейського співтовариства, можливостей їх застосування на місцевому, національному, європейському та світовому рівнях.

Здійснений аналіз наукової фахової літератури та отримані науково-теоретичні результати дозволили нам розробити й обґрунтувати педагогічну концепцію розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів Греції, Італії та Іспанії; виявити функції, закономірності та принципи її розвитку; з'ясувати основні організаційно-педагогічні умови її розвитку в умовах ВНЗ; розробити прогностичні науково-практичні рекомендації щодо можливості застосування позитивного зарубіжного досвіду в теорію і практику професійної підготовки учителів в Україні.

Основу і новизну розробленої нами концептуальної моделі розвитку громадянської позиції майбутнього вчителя становлять виявлені як результат теоретико-методологічного аналізу, що дозволив екстраполювати ідеї сучасної дидактики, а також теорії громадянської освіти на процес підготовки майбутнього вчителя, *закономірності та принципи*. До закономірностей ми відносимо:

- активну участь майбутнього вчителя у вирішенні соціально-значущих проблем відповідно до актуального і потенційного рівня громадянської зрілості;
- дотримання пропорційного співвідношення зусиль суб'єктів громадянської освіти відповідно до рівня розвитку громадянської компетентності майбутнього вчителя;
- вплив гармонійного загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку майбутнього вчителя на оптимальний розвиток компонентів громадянської компетентності;



- залежність готовності майбутнього вчителя до життя й педагогічної діяльності в умовах громадянського суспільства від гуманістичного способу життя;
- дотримання норм педагогічної етики;
- вплив національної специфіки та полікультурності суспільства на зміст, методи і форми громадянської освіти).

Принципами громадянської освіти вчителів визначено:

- принципи, котрі відображають провідні ідеї педагогіки вищої школи (суб'єктності, міждисциплінарності, комунікативного партнерства й співробітництва, емпатії, ціннісної спрямованості освітнього процесу);
- принципи, котрі відображають ідеї громадянської компетентності (толерантності, актуалізації громадянської самосвідомості, врахування зарубіжного досвіду громадянської освіти, ситуативності, смисложиттєвих духовних орієнтацій).

Основним елементом педагогічної концепції розвитку громадянської компетентності майбутнього учителя, його методичною, інформаційною й правовою основою мають стати, на наш погляд, норми та вимоги до якості освітнього процесу й підготовленості студентів, котрі склалися у конкретному ВНЗ досліджуваних країн, у тому числі норми і вимоги, які мають випереджаючий, перспективний характер.

Дослідженням установлено, що головним механізмом реалізації концепції розвитку громадянської компетентності майбутнього учителя є наступні *функції*:

- інформаційна,
- практико-орієнтована,
- рефлексивна.

Вони представляють особливий вид управлінських дій викладача (з позиції суб'єкт-суб'єктних відносин — управлінських впливів на розвиток громадянської компетентності майбутніх учителів ВНЗ Греції, Італії та Іспанії, тобто суб'єктів управління):

1) центральною функцією розвитку громадянської компетентності студентів ВНЗ є *інформаційна* функція, яка розглядається нами як надбання системи базових політико-правових знань у процесі міжособистісного спілкування викладача і студентів.

При цьому структуру інформаційної функції можна представити в наступному вигляді: *інформативно-дидактичний компонент, контактнo-дидактичний компонент, діяльнісно-дидактичний компонент*.

Ми вважаємо, що в процесі розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів, інформаційна функція повинна здійснюватися при дотриманні наступних основоположних чинників: персоніфікації (виявлення і культивування в кожному студенті персональних, спе-



цифічних елементів загальної і спеціальної обдарованості, побудова такого змісту, який був би адекватним віковим (за рівнем розвитку) та індивідуальним (особистісним) особливостям і можливостям студентів, їх здібностям, схильностям тощо); діалогізації (дотримання особистісно-рівноправних відносин між викладачем і студентами, заснованих на спільній творчій діяльності); проблематизації (актуалізація і стимулювання тенденції студентів до особистісного зростання, їх дослідницької активності, самостійного виявлення та постановки навчальних завдань).

2) *практико-орієнтаційна* функція передбачає практичну реалізацію освітніх планів, програм і власних педагогічних рішень всіх учасників зазначеного процесу, що дозволяє стимулювати розвиток навичок практичного застосування знань у діяльності, розвивати ініціативу і самостійність студентів, створювати умови для формування громадянсько-політичної орієнтації.

Виявлено також низку принципів, яких необхідно дотримуватися в процесі реалізації практико-орієнтаційної функції: визначення і деталізація цілей громадянської освіти, які були виділені в ході проектування; визначення видів діяльності студентів для досягнення цих цілей; вирішення системи полікультурно-громадянських, громадянсько-аксіологічних, громадянсько-партисипативних завдань самими студентами; координація різних видів навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів.

3) *рефлексивна* функція служить для регуляції процесу розвитку громадянської компетентності студентів педагогічних ВНЗ. Відповідно до цього ми пропонуємо виділити види рефлексії, використовувані в процесі розвитку громадянської компетентності, а саме:

- *стратегічна рефлексія* здійснюється викладачем з метою перевірки критеріїв ефективності оцінки громадянської компетентності у підготовці майбутнього учителя;
- *оперативна рефлексія* представляє собою вид діяльності із внесення коректив за допомогою оперативних способів, засобів і впливів у процесі управління процесом для підтримки його на запрограмованому рівні;
- *традиційна рефлексія* ґрунтується на результатах контролю всього процесу розвитку громадянської компетентності студентів. Основу традиційної рефлексії становить аналіз власної діяльності, професійного та особистісного самовдосконалення, співвіднесення себе з ідеальним образом громадянина, а також аналіз власної системи громадянсько-політичних ціннісних орієнтацій, її коригування відповідно до рівнів розвитку громадянської компетентності, а також формування власного ціннісного ставлення до громадянської освіти.

Оскільки зміст вищої професійної освіти визначається кваліфікаційною характеристикою випускника ВНЗ, то відповідно до цього побудова концептуальної моделі розвитку громадянської компетентності майбутнього вчителя повинна відбуватися з урахуванням ряду певних вимог, які, об'єднуючись у систему, детермінують сутність соціального замовлення на підготовку фахівця певного рівня та кваліфікації, зокрема:

- *керованості,*
- *системності,*
- *відкритості,*
- *ефективності,*
- *динамічності,*
- *прогностичності,*
- *діагностичності.*

При проектуванні концептуальної моделі розвитку громадянської компетентності майбутнього вчителя ми враховували:

а) професійну компетентність викладача, який здійснює громадянське виховання майбутніх фахівців;

б) об'єктивно існуючі чинники: соціальне замовлення вищої педагогічної школи досліджуваних країн;

в) цілісну освітню сферу ВНЗ;

г) можливості полікультурного, аксіологічного, партисипативного підходів;

д) рівень розвитку громадянської компетентності майбутнього вчителя.

***Організаційно-педагогічні умови реалізації концептуальної моделі розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів Греції, Італії та Іспанії***

Виявляючи комплекс організаційно-педагогічних умов ефективної реалізації концептуальної моделі розвитку громадянської компетентності майбутнього вчителя, ми орієнтувалися на вимоги, що пред'являються сучасним суспільством до професійно мобільного і конкурентоспроможного професіонала; тенденції зміни змісту освіти у вищій професійній школі; результати виявленої специфіки громадянської освіти у ВНЗ Греції, Італії та Іспанії тощо. У нашому дослідженні ми визначаємо комплекс організаційно-педагогічних умов як сукупність взаємопов'язаних заходів, обставин, що забезпечують ефективність концептуальної моделі розвитку громадянської компетентності майбутнього вчителя.

*Змістовий блок* організаційно-педагогічних умов відображає зміст, вкладений як у *загальну мету* — розвиток громадянської компетентності майбутнього вчителя, так і кожну *конкретну задачу*, визначає

всю сукупність сформованих відносин, ціннісних орієнтацій, досвіду діяльності та спілкування, знань, пов'язаних з розробкою і відбором змісту громадянського освіти у ВНЗ.

*Процесуально-технологічний блок* організаційно-педагогічних умов найбільш повно відображає процесуальну сторону освітнього процесу (технології, методи, прийоми, засоби, форми організації), пов'язаний з організацією та управлінням процесу.

Як важливу умову ми визначили *використання виховного потенціалу громадянознавчих дисциплін*. У сучасний період, коли змінюється тип устрою суспільства, його духовні цінності (у тому числі, моральні, поведінкові орієнтири), громадянська компетентність особистості, педагога є найважливішим чинником консолідації суспільства. Отже, логічним продовженням державної політики в галузі громадянської освіти повинно стати повноцінне використання виховного потенціалу політико-правових дисциплін громадянознавчого змісту. Виховний потенціал ми розглядали як сукупність ресурсів освітнього середовища, що сприяють цілеспрямованому, систематичному розвитку особистості майбутнього вчителя з метою підготовки до активної участі в суспільному, професійному та культурному житті.

Загальна мета вивчення громадянознавчих дисциплін була визначена нами у професійному становленні у майбутнього учителя прагненням до побудови відносин згоди між людьми як громадянами своєї країни на основі дотримання законів і діалогу, розвитку активної громадянської позиції. Також сформульовані часткові цілі, спрямовані на розвиток:

1) *когнітивного компонента* в структурі громадянської компетентності майбутнього учителя: виховання прагнення зрозуміти, що таке право й політика, як і чому виникають правові відносини і політичні інтереси, дізнатися про правові й політичні норми, яких слід дотримуватися громадянину Греції, Італії, Іспанії, дізнатися і зрозуміти свої права у цивільних, політичних і трудових правовідносинах, дізнаватися про свої права у видах соціальних відносин, у які людина інтегрується;

2) *афективно-ціннісного компонента*: виховання позитивного ставлення до права (правових норм, прав людини) як до умови побудови громадянського світу і злагоди, до закону як важливого державного документу, в якому містяться норми права, до наступних ціннісних орієнтирів — принципів, якими повинні керуватися влада і громадяни держав Греції, Італії, Іспанії: людина — найвища соціальна цінність; народ — природне джерело влади; справедливість; юридична рівність;

3) *поведінкового компонента*: необхідність дотримуватися встановлених у суспільстві прав і обов'язків, шанобливо ставитися до прав

іншої людини, розвиток у себе здатності будувати власну поведінку, усвідомлюючи межі свободи, права, відповідальності, позитивне ставлення до суспільно-політичних об'єднань і участь в їх роботі.

Важливою організаційно-педагогічною умовою, яка відноситься до змістового блоку — є *ініціалізація особистісної функції прийняття громадянської освіти майбутнім учителем*. Особистісна функція прийняття громадянської освіти майбутнім учителем — це складне інтегративне утворення, що передбачає інтериоризацію, адаптацію та раціоналізацію інформації, знань, ролей, ціннісних орієнтацій у сфері освіти, спрямованих на формування соціально-політичної компетентності і демократичної культури, розвиток активної громадянської позиції майбутнього вчителя.

У ході дослідження нами було виділено такі компоненти особистісної функції прийняття громадянської освіти майбутнім вчителем:

1) *когнітивний компонент*, що включає цілісні та системні знання про ідеї громадянського суспільства, способи демократичної поведінки;

2) *рефлексивно-ціннісний компонент*, основу якого складають аналіз власної діяльності, професійного та особистісного самовдосконалення, співвідношення себе з ідеальним образом вчителя-громадянина, а також аналіз власної системи професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, її коригування відповідно до гуманістичних цілей професійної діяльності, формування власного ціннісного ставлення до громадянського, демократичного суспільства;

3) *науково-дослідний компонент*, який полягає в оволодінні новим соціальним досвідом, ідеями, поглядами, загальнолюдськими ціннісними орієнтаціям з метою трансляції їх вихованцям. Даний компонент орієнтує майбутнього вчителя на пошук і особистісне прийняття нових професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій та їх реалізацію в педагогічній діяльності. Ініціалізація особистісної функції прийняття громадянської освіти можлива при створенні громадянсько-орієнтованого освітнього середовища ВНЗ, яке характеризується відкритістю і динамічністю (наявність активної взаємодії з різними громадськими об'єднаннями, соціальними організаціями, що забезпечують додаткові можливості для навчання, наявність умов для вільної комунікації в групі, на факультеті між викладачами і студентами).

Здійснений науково-педагогічний аналіз засвідчив існування конкретних соціально-історичних умов досліджуваних країн, які вплинули на розвиток громадянської компетентності майбутніх учителів. Було виявлено певні позитивні моменти і перешкоди.

Зокрема, до позитивних моментів вирішення означеної проблеми можна віднести:

- зобов'язання з боку урядів, університетських органів і співробітників щодо розвитку освіти для громадянства в межах вищої педагогічної освіти;
- розуміння багатьма студентами, що освіта для громадянства відбувається через їх поточний досвід в межах вищої освіти і завдяки їх попередньому навчанню у шкільній освіті;
- досвід участі в управлінні університетами та консультаціях в межах факультетів і курсів;
- розробка нових навчальних програм в університетах;
- зобов'язання певних факультетів і співробітників щодо громадянської освіти дає студентам можливість обговорювати, яким чином їхнє навчання відбувається за участю студенто-центрованого та проблемного навчання.

Основними *перешкодами* у розв'язанні проблеми розвитку громадянської компетентності студентів педагогічних ВНЗ Греції, Італії та Іспанії визначено наступні:

- посилення орієнтації навчання на неоліберальний порядок, в межах якого посилюється конкуренція університетів;
- зниження рівня викладання в результаті оптимізації спеціалізацій;
- обмеження особистісно-орієнтованого навчання;
- відсутність реальних рекомендацій для студентства;
- підвищення професійної орієнтації університетами та заохочення студентства до більш вузької спеціалізації;
- відсутність досвіду деяких співробітників університету щодо реалізації проблемно-орієнтованого навчання.

Було встановлено, що у досліджуваних країнах накопичений позитивний досвід та проведена робота щодо розвитку у майбутніх учителів інтересу, знань, навичок в галузі громадянства і демократії. Проте приклади справжньої демократії, заснованої на правах людини, все ще мало відображені в реальній педагогічній практиці.

З огляду на зазначене, основними педагогічними умовами, реалізація яких сприяє забезпеченню ефективності процесу розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів Греції, Італії та Іспанії у процесі їх фахової підготовки є наступні:

- гуманізація міжособистісних відносин в системі «викладач-студент»;
- комплексний підхід до формування готовності майбутніх учителів до реалізації громадянського виховання;
- створення у навчально-виховному процесі сприятливого мікроклімату, що сприятиме громадянській зрілості студентів педагогічних ВНЗ;

- усвідомлення викладачами важливого значення розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів;
- комплексне використання громадянської складової усіх навчальних психолого-педагогічних та загально-гуманітарних дисциплін у педагогічному ВНЗ;
- запровадження інтегрованої моделі громадянського виховання студентів тощо.

Здійснене наукове дослідження дозволило виявити наступні спільні напрями формування громадянської компетентності студентів педагогічних навчальних закладів Греції, Італії та Іспанії:

- світоглядна підготовка майбутніх вчителів до розуміння ролі Вітчизни у розвитку сучасної цивілізації;
- залучення студентів до виконання законів власної держави, розкриття об'єктивної необхідності їх виконання;
- формування громадянської відповідальності;
- залучення до культури своєї Вітчизни, народу, формування потреби у високих культурних і духовних цінностях;
- формування загальнолюдських норм моралі (доброти, взаєморозуміння, терпимості);
- розвиток внутрішньої свободи, здатності до суб'єктивної самооцінки й регуляції поведінки, відчуття власної гідності, самоповаги;
- виховання у студентів працелюбства як високої цінності у житті, розвиток потреби у творчій праці;
- виховання й розвиток поваги до здорового способу життя, збереження навколишнього середовища, сімейних цінностей, громадянськості тощо.

Таким чином, явище громадянської компетентності є різноплановим, містить категоріальні ознаки різних галузей гуманітарного знання і може бути визначеним в межах проблеми нашого дослідження у психолого-педагогічному контексті. Крім того, науково-теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що вона має міждисциплінарний характер, потребує розробки методологічних та концептуальних основ, а також певних технологічних компонентів, які б уможливили формування та розвиток громадянської компетентності майбутнього учителя на засадах компетентнісно-орієнтованого, аксіологічного, міждисциплінарного підходів, а також Європейського виміру в освіті, педагогіки миру, співробітництва, глобальної педагогіки, діалогу культур тощо.

Науково-педагогічний аналіз проблеми дослідження та отримані науково-практичні результати дозволили сформулювати низку практичних рекомендацій для вітчизняної системи педагогічної освіти

щодо удосконалення системи формування громадянської компетентності майбутніх учителів.

Отримані результати дають змогу пропонувати для детального розгляду наступні питання:

По-перше, дуже важливим є взаємозв'язок між освітньою політикою в галузі виховання громадянськості й ідеологією правлячої політичної партії.

По-друге, громадянську освіту слід вважати пріоритетною для всієї політичної структури кожної держави (в тому числі й України), як нагальну необхідність для соціального розвитку європейського суспільства.

У цьому сенсі як Європейський Союз, так і Україна повинні заохочувати наступні шляхи вирішення означеної проблеми:

- 1) уведення курсів міждисциплінарного характеру про громадянську освіту для всіх ступенів ВНЗ;
- 2) громадянська освіта має стати універсальним предметом для всіх студентів;
- 3) сприяння навчальним програмам з виховання громадянськості;
- 4) громадянська освіта має входити до складу інваріантної частини навчального плану;
- 5) виходячи з останнього пункту, повинна бути рішуча підтримка інституційних ініціатив, що дозволяють уведення тематики в галузі громадянської освіти на всіх факультетах.

Це, в свою чергу, викликає інші питання, які вимагають нагального вирішення:

- проблема бюрократії: якщо громадянська освіта має бути процесом, то бюрократія повинна бути зведена до мінімуму;
- громадянська освіта має бути природним елементом в курсах небюрократичного спрямування;
- необхідні компетентності для академічного навчання — потреба в особистісно-орієнтованому, активному підході до навчання — будуть значно допомагати розвитку стимулів стосовно розмірів класу і часу на підготовку;
- відповідальність щодо створення простору у навчальному плані менеджерами гарантує підвищення академічного статусу навчальної дисципліни.

Крім того, створення позитивного етосу громадянської освіти означає участь всіх співробітників, зокрема, вчених, менеджерів, допоміжного персоналу. Імплементация громадянської освіти у навчально-виховний процес педагогічного ВНЗ повинна здійснюватися через методологічний підхід та міждисциплінарність.

Реалізацію громадянського виховання в системі вищої освіти Греції, Італії та Іспанії не слід розглядати окремо від глобальної трансфор-

мації вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу, з урахуванням нового розуміння навчання студентів.

Професійна підготовка вчителів є стимулюючим засобом розвитку громадянської освіти та формування їх громадянської компетентності. У всіх досліджуваних країнах, у тому числі і в Україні, наявна гостра потреба включення громадянознавчих аспектів у процес педагогічної освіти — як професійної, так і післядипломної. Зокрема, найважливішими змістовими лініями громадянської освіти, знання яких має бути обов'язковим для всіх майбутніх вчителів сучасної школи, є:

- основи правових знань та конституційного права;
- права людини, права дитини та шляхи їх захисту;
- державна та національна символіка;
- принципи та механізми демократії;
- принципи самоврядування;
- принципи демократичного керівництва;
- успішна комунікація;
- конфліктологія;
- інтерактивні технології навчання.

Крім того, на думку багатьох експертів, основними *цільовими групами* громадянської освіти з метою формування та розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів повинні бути:

- викладачі педагогіки та методики викладання педагогічних вузів;
- студенти педагогічних вузів усіх спеціальностей;
- спеціалісти інститутів післядипломної педагогічної освіти;
- вчителі, що проходять курсову перепідготовку;
- адміністрація шкіл;
- батьки студентів та учасники студентського самоврядування;
- представники органів місцевого самоврядування;
- представники молодіжних громадських та неурядових організацій.

*Основними шляхами* підготовки та перепідготовки вищезазначених цільових груп, на нашу думку, мають бути:

- включення курсів громадянської освіти до навчальних планів педагогічних університетів України;
- проведення навчальних семінарів для учасників цільових груп компетентними фахівцями;
- ефективне використання можливостей курсової перепідготовки при інститутах післядипломної освіти вчителів;
- ліцензування програм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів окремими громадськими організаціями, які мають великий досвід роботи у напрямку громадянської освіти;



- надання можливості усім вчителям підвищувати свою кваліфікацію в альтернативних інституціях;
- організація ресурсних центрів з громадянської освіти на базі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, при педагогічних університетах;
- налагодження тісної співпраці між педагогічними університетами, професійними громадськими організаціями з одного боку, та обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти, методичними кабінетами, регіональними управліннями і відділами освіти з іншого;
- координація та поширення ефективних теоретичних підходів, практичних ідей, програм, ініціатив у галузі освіти для демократії, шляхом створення національної і міжнародної бази даних громадянської освіти тощо.

## **Розділ 4. ПЕРСПЕКТИВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ВІТЧИЗНЯНУ ПЕДАГОГІЧНУ ОСВІТУ**

### **4.1. Особливості розробки модульних програм, заснованих на діяльнісно-орієнтованих технологіях**

У сучасних умовах розвитку вітчизняної освіти надзвичайно важливо зрозуміти, як саме повинна змінитися професійно-педагогічна діяльність, оскільки саме викладач є основним суб'єктом змін у вищій школі й без його активної участі інновації неможливі. Тому так важливо визначити зміст і складові професійної підготовки майбутніх педагогів до розв'язання завдань забезпечення якісної вищої освіти.

Тривалий час українська вища школа перебувала на позиціях гностичного, так званого «знаннєвого» підходу — основним навчальним завданням уважалося формування у студентів міцних систематизованих знань, що догматизує знання і спричиняє вияв знаннєвого підходу в освіті. Основна увага при цьому сфокусована лише на знаннях, а те, навіщо вони потрібні, перебувало поза увагою. Нині акцент змінюється — від гностичного підходу — до діяльнісного. Основна мета вищої професійно-педагогічної освіти розглядається тепер як формування здатності до активної діяльності, до праці у всіх її формах, у тому числі до творчої професійної праці. Це означає, що власне знання з основної і єдиної мети освіти перетворюється на засіб розвитку особистості студентів. Водночас у зміні освітньої парадигми наявні значні резерви для підвищення ефективності професійної педагогіки, що пов'язано з можливістю формування в студентів знань більш високого ступеня узагальнення, наприклад, загальних алгоритмів побудови змісту й послідовності дій тощо.

Переорієнтація навчального процесу вищої школи зі знаннєвого до діяльнісного підходу актуалізує як проблеми формування системи знань студентів, необхідної та достатньої для повноцінного оволодіння ними основами професійної діяльності, так і пошук шляхів розширення можливостей застосування набутих ними теоретичних знань у практичній діяльності безпосередньо в процесі навчання. Усе це висуває серйозні вимоги до організації навчального процесу у ВНЗ, до рівня наукової розробки проблем дидактики вищої школи.

Опрацьований масив наукової літератури дозволив нам виокремити найважливіші кваліфікаційні характеристики і компетенції, яких має набути в процесі освітньо-професійної підготовки випускник ВНЗ педагогічного профілю, а саме:

- високий професіоналізм та компетентність в обраній сфері;
- інноваційний характер мислення;

- уміння управлінської діяльності;
- готовність до зміни та забезпечення реалізації творчого потенціалу підлеглих;
- креативна спрямованість особистості;
- психолого-педагогічна підготовка (здатність до регуляції емоцій, розуміння інших людей, вміння впливати на них);
- висока комунікативна, політична, правова та економічна культура;
- здатність та бажання до самовдосконалення, навчання упродовж всього життя.

Для випускників ВНЗ педагогічного профілю пріоритетним, на нашу думку, стає набуття основ педагогічної культури. Педагогічна культура є інтегрованою якістю, що відтворює синтез когнітивної (наявності професійних знань), емпатійної (специфіка почуттів і засобів їх вираження у різноманітних ситуаціях об'єктивної реальності) та діяльнісної (створення педагогом нових цінностей) складових, розвиток яких відбувається у процесі професійної діяльності, а також шляхом самовдосконалення.

Водночас, аналіз наукової літератури і узагальнення педагогічної практики виявили низку суперечностей, які стосуються процесу професійної підготовки фахівців у вищій школі України між:

- зростаючими вимогами суспільства до якості підготовки випускників ВНЗ і консерватизмом та нераціональністю системи їхньої фахової підготовки;
- декларованими цілями підготовки фахівців і реальними завданнями, на яких зосереджено зусилля колективів ВНЗ;
- приблизним характером результатів педагогічного впливу і необхідністю досягнення конкретних прогнозованих результатів навчання — цілеспрямованого формування професійних і соціально значущих особистих якостей майбутнього фахівця;
- системним, комплексним характером професійних якостей фахівця і розрізненістю окремих дисциплін, які мають вивчати студенти;

потребою розвитку творчих здібностей та активності майбутніх фахівців і реальним процесом формування стереотипних знань в окремих галузях навчальних дисциплін.

Головним з них, на нашу думку, є протиріччя між визначеним суспільними цілями вищої освіти рівнем підготовки педагогів і реально існуючим рівнем готовності випускників ВНЗ педагогічного профілю і молодих учителів до професійної діяльності. Зміст і процес поетапної підготовки майбутнього викладача доцільно вивчати з урахуванням усієї системи життєдіяльності студента, тобто як результату найрізноманітніших педагогічних і непедагогічних впливів і самостійної

діяльності. Вирішення цього протиріччя, на нашу думку, можливо при використанні резервів неперервної педагогічної освіти й, зокрема, удосконалення етапу повної вищої освіти — підготовки магістрів.

Загалом професіоналізм у науковій літературі розглядають як інтегральну новостворену якість суб'єкта праці, що характеризує продуктивне виконання професійних завдань, обумовлене творчою самодіяльністю й високим рівнем професійної самоактуалізації. Найважливішою умовою його досягнення є потужний розвиток у людини загальних здібностей, перетворення загальнолюдських цінностей у свої, моральна вихованість особистості, прагнення зростання й розвитку в обраній сфері професійної діяльності. Отже, засобом досягнення професіоналізму є самоактуалізація, заснована на реалізації власного індивідуально-професійного потенціалу.

Під самоактуалізацією розуміють процес трансформації потенційних характеристик індивіда як фахівця в актуальні безпосередньо в ході професійної діяльності, а також у період підготовки до неї, у процесі навчання. У цьому аспекті самоактуалізацію розглядаємо як невід'ємний етап розвитку студента ВНЗ у напрямі особистісної зрілості і професіоналізму. У реаліях життя це буде втілюватися в устремлінні майбутніх педагогів до професійного становлення та професійної компетентності як реалізації задоволеності собою і результатами власної діяльності.

Оскільки провідною тенденцією сучасної вищої школи є поступовий перехід на особистісно-орієнтовану, діяльнісну освітню парадигму, педагогіку співробітництва, що серед іншого передбачає партнерську, а не авторитарну роль викладача в процесі отримання знань, то відбувається трансформація ролі основних функцій викладача ВНЗ з переважно репродуктивно-інформаційних і контролюючих на інформаційно-пошукові, діяльнісно-орієнтовані та консультативні функції.

Основний орієнтир сучасної освіти — формування творчої особистості, спроможної саморозвиватися й самовдосконалюватися. Громадянське суспільство, його демократичні принципи та цінності, на які сьогодні зорієнтована українська спільнота, адекватно скеровують особу на високу професійну компетентність, активну і принципову поведінку у всіх життєвих і творчих процесах. У цьому контексті виокремлюють три підходи до розвитку вищої освіти:

- із погляду змісту освіти — знаннєвий підхід, де домінують знання, які студенти здобувають у вищій школі;
- в аспекті особливостей процесу навчання — діяльнісний підхід, для якого важливі питання організації навчання, те, як студенти навчаються, що засвоюють, як побудована їхня навчальна діяльність; діяльнісний підхід до навчання трактований як скерованість навчання на опанування студентами навчальних дій

і способів діяльності, що реалізують через проектування й організацію спеціальних видів навчальної діяльності;

- у руслі отриманих результатів — компетентнісний підхід, що спрямовує навчальний процес на формування та розвиток базових і предметних компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), якими повинні володіти студенти після закінчення навчання у ВНЗ. Загалом формування професійної компетентності випускника має поставити центральним завданням компетентнісного підходу до вищої освіти.

Діяльнісний і компетентнісний підходи зміщують акценти з процесу накопичення нормативних знань, умінь, навичок у площину формування й розвитку в студентів здатності практично діяти та творчо застосовувати набуті знання й досвід у професійній сфері. При цьому у фахівця формується висока готовність до успішної професійної діяльності. За такої концептуальної схеми викладачі й студенти апріорі скеровані на особистісно орієнтовану та діяльнісну модель навчання.

У плані дій МОН України щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство, затвердженому наказом №612 від 13.07.2007 р., сформульовано завдання — розроблення механізмів запровадження в систему вищої освіти у межах традиційного навчання розвивальних технологій освіти, зокрема й діяльнісно-орієнтованих технологій.

Під діяльнісно-орієнтованою технологією навчання доцільно розуміти послідовність технологічних процедур, що оптимізують засвоєння студентами навчальних дій і способів діяльності завдяки використанню спеціальних методів, організаційних форм та засобів навчання. Однак діяльнісно-орієнтовані технології неможливо розробити та впровадити в межах традиційного навчання. Це стає реальним тільки тоді, коли навчання відбуватиметься на засадах діяльнісного підходу, тому нині в науково-педагогічних дослідженнях актуалізовано розроблення проблеми впровадження діяльнісного підходу в навчання студентів.

Навчальні заклади, що вирішили впроваджувати модульні програми, засновані на діяльнісній і компетентнісній основі, повинні усвідомити, що їм доведеться докорінно змінити весь навчальний процес, так як модульно-діяльнісне навчання кардинально відрізняється від традиційного. Більшість цього не хоче розуміти, уявляючи собі, що модульно-діяльнісні програми, засновані на компетенціях, складаються з набору модулів, якими можна маніпулювати, переставляючи їх місцями, додаючи нові або виключаючи старі. Так, модулі навчання можна вдосконалювати (до речі, це необхідно робити, враховуючи думку роботодавця), але не це головне. Принципова відмінність полягає в тому, що люди, які навчаються, освоюють компетенції, необхідні

в подальшому для здійснення ефективної трудової діяльності. Освоєння компетенцій вимагає відповідної організації навчального процесу, яка передбачає не тільки інтеграцію теорії і практики, але і знаходження їх розумного співвідношення. Вимоги роботодавця в цьому випадку є своєрідним фільтром на шляху зайвої теорії, так як дуже часто викладачі традиційного навчання, транслюючи великий обсяг теоретичних знань, не мають навіть найменшого поняття про практичне їх застосування.

Тому завдання навчального закладу при переході на модульно-діяльнісне навчання полягає в організації навчального процесу таким чином, щоб люди, які навчаються, оволоділи необхідними компетенціями на професійному рівні.

Для цього необхідно вирішити наступні завдання:

- 1) організувати робочу групу з креативних викладачів;
- 2) встановити міцні зв'язки з роботодавцями;
- 3) виявити конкретні вимоги до компетенцій фахівців, провівши аналіз потреби в уміннях;
- 4) критично проаналізувати діючі навчальні програми;
- 5) визначити зайвий обсяг теорії;
- 6) розробити модульні програми, засновані на компетенціях;
- 7) залучити роботодавців до створення відповідного середовища навчання;
- 8) створити ефективне середовище навчання;
- 9) провести експериментальне навчання по одному-двом модулям навчання;
- 10) виявити й усунути недоліки в організації та методиці навчання й оцінці;
- 11) перейти на модульно-діяльнісне навчання при відповідній організації навчального процесу.

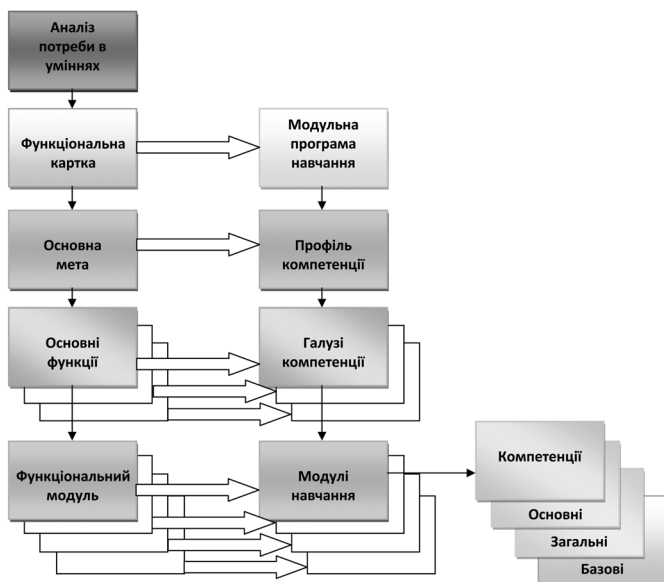


Рис. 4.1.1. Алгоритм розробки модульної програми

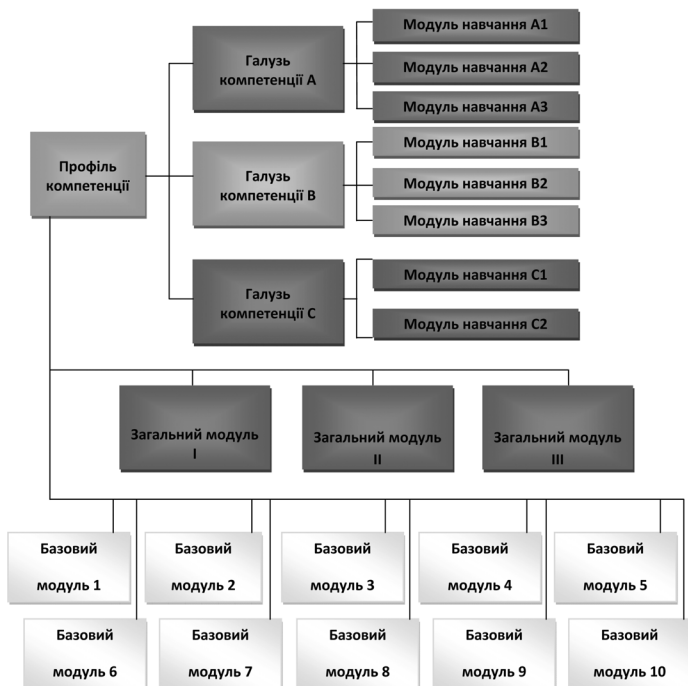


Рис. 4.1.2. Структура модульної програми

Найбільшу складність при розробці модулів навчання викликає створення їх специфікацій. Тому з самого початку розробки модуля навчання необхідно чітко розмежувати дії фахівця.

Мета класифікації — розмежувати дії фахівця за ступенем складності таким чином, щоб виділити конкретні закінчені дії й описати необхідні для їх виконання конкретні вміння та знання при складанні специфікацій модуля навчання. Отримані в результаті навчання конкретні вміння та знання по кожній дії модуля будуть конкретними компетенціями, сума яких складе компетенції всього модуля, що являють собою, в кінцевому підсумку, область компетенції.

Слід зауважити, що класифікація дій носить умовний характер і призначена тільки для підготовки до розробки модулів навчання. У той же час диференціація дій істотно спрощує складання специфікації, що прискорює процедуру розробки модульної програми, підвищує її якість і ефективність навчання.

Для досягнення основної мети професії фахівець, крім основних, завжди здійснює деякі загальні дії. Наприклад, взаємодіє з колегами і керівниками; дотримується правил охорони праці та техніки безпеки; вивчає технічну документацію і т.д. Крім цього йому необхідні базові знання, без яких неможливе виконання основних і загальних дій.

Тому кожен фахівець повинен володіти трьома видами компетенцій: основними — для виконання основних дій; загальними — для виконання спільних дій; базовими — для виконання основних і загальних дій.

У процесі розробки модульної програми, заснованої на компетенціях, кожен викладач зіткнеться з проблемою: як визначити розумне співвідношення умінь і знань, як збалансувати їх таким чином, щоб в результаті освоєння модуля навчання, особи, які навчаються, оволоділи необхідними компетенціями на професійному рівні?

Слід зауважити, що базові модулі є теоретичним «фундаментом» майбутніх компетенцій. У них закладаються первинні знання, без яких неможливо зробити перший крок з освоєння модуля навчання (або декількох модулів). Тому ще на етапі розробки функціональної карти викладачеві необхідно визначитися з кількістю базових модулів. Їх зміст буде уточнюватися на етапах розробки модульної програми і самих модулів навчання.

Викладач, складаючи специфікацію модуля навчання, визначає зміст і обсяг конкретних знань для виконання конкретних дій. Розробляючи надалі плани навчання та сценарії занять, він обов'язково має відповісти на питання: «Як проводити навчання: на основі раніше вивчених базових знань або оволодівати необхідними конкретними знаннями в процесі освоєння модуля навчання?» При цьому не будемо



забувати про те, що затребуваність знань збільшується при вирішенні певної проблеми.

У модульному навчанні вже в процесі придбання нового досвіду на першому практичному занятті модуля навчання у студентів виникають питання, пов'язані з відсутністю конкретних на даному етапі навчання знань. У процесі осмислення нового досвіду студенти намагаються знайти відповіді на ці питання шляхом самостійного вивчення теорії. Тому незалежно від способу вивчення теорії її самостійне вивчення на етапі планування занять є обов'язковим елементом методики навчання.

На сьогоднішній день найбільша кількість питань у викладачів виникає при плануванні оцінки. У навчанні, заснованому на компетенціях, оцінка принципово відрізняється від оцінки в традиційному навчанні і являє собою процес постійного відстеження досягнень студентів. Тобто рівень освоєних компетенцій порівнюється з необхідним рівнем професійної підготовки — завданням модуля. І якщо реальні компетенції не відповідають вимогам роботодавця, то оцінка оперативно допомагає виявити слабкі місця в організації та методиці навчання (а може бути і в методиці оцінки).

Тому при плануванні оцінки викладачеві необхідно:

- 1) чітко уявляти і планувати результати навчання по кожній конкретній дії модуля (рівень освоєння конкретних компетенцій);
- 2) розробити критерії оцінки модуля, опрацювавши в ньому методику оцінки;
- 3) скласти план поточної оцінки по модулю, продумавши критерії оцінки;
- 4) розробити пам'ятку з оцінки для студента;
- 5) розробити оцінні завдання для поточної оцінки умінь і знань при виконанні практичних завдань;
- 6) скласти контрольну відомість студента для комплексної оцінки модульних компетенцій.

Такий великий обсяг документації тільки по одній оцінці модуля викликає шквал емоцій викладачів, початківців у роботі за модульним навчанням. На цьому етапі їм потрібно зрозуміти наступне: кожен студент повинен буде атестуватися з кожної конкретної дії модуля. Для отримання позитивної оцінки йому необхідно буде продемонструвати впевнені вмілі дії у процесі виконання практичних завдань. Оцінка цих дій повинна ґрунтуватися на чітких критеріях, що дозволяють об'єктивно підтвердити освоєння необхідних компетенцій. Тому на етапі планування викладачеві необхідно вибрати найбільш ефективні методи і критерії оцінки, що дозволяють студентів підтвердити освоєння компетенцій.

## **4.2. Методика оцінювання компетентності в реалізації модульного навчання**

На сучасному етапі розвитку освіти практично всі економічно розвинені країни здійснюють перехід або вже перейшли на реалізацію модульних програм, заснованих на компетенціях. Даний підхід є значущим і для України, а його впровадження є справою найближчого майбутнього, оскільки тільки такий підхід, як показує практика, здатний забезпечити країну висококваліфікованим трудовим потенціалом, який необхідний для забезпечення конкурентоспроможності економіки.

Важливо підкреслити, що розробка і реалізація модульних програм, заснованих на компетенціях, припускає наявність постійного зворотнього зв'язку з вимогами роботодавців до вмінь і знань працівників, що забезпечує якість підготовки останніх.

Модульний підхід, заснований на компетенціях, знаходиться в руслі концепції навчання упродовж всього життя, оскільки має на меті формування висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися до мінливих ситуацій у сфері праці, з одного боку, і продовжувати професійне зростання та освіту — з другого. Навчання упродовж життя — філософія освіти та освітня політика, що передбачає створення умов для надання громадянам можливостей як формальної, так і неформальної освіти і навчання впродовж усього життя людини. У широкому сенсі концепція навчання упродовж життя розглядає навчання як стратегію, що допомагає людям впоратися з власним становленням, зрілістю і старінням в тому суспільстві, де вони живуть. У цьому сенсі вона співвідноситься з теоріями людського розвитку. У більш вузькому сенсі — це всяке цілеспрямоване навчання, здійснюване на постійній основі з метою вдосконалення знань, умінь і компетенцій в інтересах професійного та особистісного розвитку. Даний підхід до навчання дозволяє створити відчуття успішності у кожного, хто навчається, яка створюється самою організацією навчального процесу, в рамках якої студент може і повинен сам керувати своїм навчанням, що привчає його брати відповідальність за власне навчання, а в подальшому — за власне професійне зростання і кар'єру. Таким чином, споживач буде задоволений освітою, він може удосконалювати її впродовж життя, реагуючи на зміни на ринку праці.

Даний підхід дозволяє також оптимально поєднати теоретичну і практичну складову навчання, інтегруючи їх. При цьому він забезпечує переосмислення місця і ролі теоретичних знань в процесі освоєння компетенцій, упорядковуючи і систематизуючи їх, що, в кінцевому рахунку, призводить до підвищення мотивації студентів у їх освоєнні.

Слід зазначити, що модульні програми, засновані на компетенціях, можуть однаково успішно використовуватися як при підготовці, так і підвищенні кваліфікації педагогічних працівників.

Найважливіша особливість модульного підходу, заснованого на компетенціях, полягає в гнучкості програм навчання, оскільки:

- вони забезпечують індивідуалізацію навчання для кожного студента, виходячи з його рівня знань і вмінь та попереднього навчання (або трудового досвіду) шляхом комбінування необхідних модулів;
- можливо використовувати одні і ті ж модулі в декількох навчальних програмах (таких як техніка безпеки, ефективне спілкування і т.д.).

Інші переваги модульних програм, заснованих на компетенціях, полягають у тому, що:

- із змінами вимог сфери праці в модулі можуть бути оперативно внесені необхідні зміни або ж окремі модулі в програмі можуть бути замінені;
- на основі різних комбінацій модулів можна формувати найрізноманітніші курси навчання залежно від потреби студентів і їх вихідного рівня (тобто умінь, знань і досвіду, отриманого в ході раніше завершеного навчання або трудової діяльності).

Дуже важливо підкреслити, що використання модульного підходу до формування програм дозволяє навчальному закладу стати власником навчального інтелектуального ресурсу, що виключає залежність реалізації модуля від наявності або відсутності конкретного викладача; оскільки методика та навчальні матеріали можуть бути освоєні іншим спеціалістом.

Слід зазначити, що модульні програми, засновані на компетенціях, стосуються тільки професійної складової освітньої програми і не відносяться до загальноосвітніх предметів, що викладаються традиційними методами.

Як показують дослідження, проведені в Швеції, спроби перевести загальноосвітні предмети на модульний підхід, заснований на компетенціях, призвели до зниження якості загальної освіти, що неприпустимо в ситуації реалізації стратегії навчання впродовж усього життя, коли саме навчання і знання перетворюються в основний капітал людини.

Наступним базовим поняттям є модульне навчання, засноване на компетенціях, що у Глосарії ЮНЕСКО розуміється як навчання, засноване на визначенні, освоєнні і демонстрації знань, умінь, типів поведінки і відносин, необхідних для конкретної трудової діяльності/професії.

I, нарешті, третє основне поняття — це поняття модуля. Модуль розуміється як цілісний набір, що підлягає засвоєнню умінь, знань і відносин (тобто компетенцій), описаних у формі вимог, яким повинен відповідати студент по завершенню модуля.

За оцінками навчальних закладів, що приступили до реалізації модульних програм, заснованих на компетенціях, переваги даних програм для навчального закладу очевидні і полягають у:

- можливості ясно і чітко формулювати цілі і завдання програм навчання;
- підвищенні навчальної продуктивності;
- спрощенні системи адміністрування навчального процесу;
- розширенні цільових груп студентів, що навчаються;
- підвищенні ефективності особистої діяльності і відповідальності студентів та викладачів;
- реальної індивідуалізації навчального процесу;
- підвищенні рівня взаємодії студентів і викладачів;
- реальній підготовці студентів до трудової діяльності;
- підвищенні довіри соціальних партнерів;
- підвищенні гнучкості програм навчання;
- формуванні виробничої культури в навчальному закладі;
- формуванні стандартних, об'єктивних, незалежних умов оцінки якості засвоєння програм навчання.

Ефективна реалізація навчання в рамках модульних програм, що базуються на компетентності, потребує, щоб викладачі у процесі своєї діяльності:

- використовували активні методи навчання;
- створювали умови для самокерованого навчання з максимальною опорою на практичне набуття нового досвіду, що обумовлює необхідність організації ефективного навчального середовища і забезпечує інтеграцію теорії і практики;
- переосмислили роль і функції самого викладача, навчилися навчати по-новому.

Активне навчання (навчання на досвіді, самокероване навчання), в центрі якого перебуває студент, передбачає:

- здійснення певної трудової діяльності й з'ясування її наслідків;
- розповсюдження конкретного досвіду на більш широке коло явищ або процесів, що базуються на такому ж принципі;
- використання аналогічного принципу в нових умовах.

Завдання викладача — стимулювати активну позицію студентів і спонукати їх до самостійного/самокерованого навчання. Для цього він має відповісти на такі питання: Чого я хочу досягти? Чому я хочу навчитися? Які вміння мені потрібні для цього? Як зрозуміти, що я цьому навчився?

Отже, активне навчання передбачає формування активної позиції як викладача, так і студента. Це означає, що викладач, насамперед, повинен орієнтувати їх на самостійне навчання і залучати в процес планування свого навчання й оцінювання освоєної компетентності. Студенти реально стають суб'єктами процесу навчання і поділяють відповідальність за його результат з викладачами.

Таким чином, успішне засвоєння компетентності забезпечується, якщо студенти:

- розуміють і поділяють цілі та завдання програми/модуля;
- поділяють відповідальність за процес навчання;
- навчаються працювати в команді;
- орієнтовані на пошук нових знань;
- оволодівають уміннями на практиці;
- мають постійний зворотний зв'язок із викладачами;
- постійно навчаються вчитися.

Процес активного самокерованого навчання циклічний за своєю суттю і містить чотири етапи:

- набуття конкретного нового досвіду;
- рефлексія, у ході якої відбувається первинне осмислення нового досвіду;
- абстрактна концептуалізація, у ході якої відбувається теоретичне осмислення й обґрунтування нового досвіду, тобто оформлення абстрактних концепцій та узагальнень;
- активне експериментування для перевірки теорії та одержання нового досвіду, тобто повернення до початку циклу, але на більш високому рівні.

Набуття нового досвіду в процесі виконання якої-небудь дії — початковий етап навчання. Цією «дією» може бути завдання на занятті, призначенням якого є формування якогось власного досвіду, обговорення вже наявного трудового досвіду (досвіду роботи), значущого для навчання, спостереження за демонстрацією трудових дій тощо.

Рефлексія допускає осмислення того, що було зроблено, шляхом спостереження й аналізу. Викладачі можуть і повинні допомогти студентам на цьому етапі циклу, надаючи, наприклад, відеозапис виконання завдання.

Концептуалізація (узагальнення) передбачає міркування того, хто навчається, про те, що він вивчив (чого навчився), і заснована на інтерпретації подій/явищ, встановленні й осмисленні зв'язків між ними. На цьому етапі вводяться теоретичні знання як основа для впорядкування і пояснення дій.

Активне засвоєння нового досвіду передбачає використання здобутого знання/досвіду або набутих умінь у нових ситуаціях. Завдання викладача полягає в організації таких ситуацій.

У навчанні важливу роль відіграє зворотний зв'язок, встановлення якого необхідне на всіх етапах циклу. Метою зворотного зв'язку є надання студентам можливості об'єктивно «оглянути» зроблене і допомогти сформувати на його основі нове знання.

Для успішного навчання необхідним є відповідне середовище, в якому відбувається засвоєння нового досвіду, його осмислення і застосування, що повинно забезпечуватися необхідними ресурсами. Однак тільки середовища навчального закладу буде недостатньо для засвоєння необхідної компетентності, тому важливо перенести частину навчального процесу в реальне трудове середовище.

Крім того, принциповим моментом є комплексне засвоєння компетентності, що виключає традиційне розмежування теоретичного і практичного навчання. Як показує практика, теоретичні знання (дисципліни, предмети) відображають, як правило, думку методистів, викладачів і дослідників щодо того, що і в якому обсязі повинні знати студенти.

На думку представників сфери освіти, сучасний розвиток галузей економіки потребує постійного поповнення освітньої програми новими знаннями, відображення змін, що відбуваються. У результаті освітня програма перевантажується знаннями у відриві від реальності сфери праці.

Проблему визначення обсягу необхідних теоретичних знань можуть вирішити програми, що базуються на компетентності. Вирішення закладене в самій структурі модульної програми (базові модулі) і специфікації модулів: у специфікації кожного модуля теоретичний зміст добирається для дії, яка підлягає освоєнню. Крім того, у структурі модульної програми передбачені базові модулі, які акумулюють той теоретичний зміст, без якого неможливо приступати до засвоєння конкретних професійних модулів.

Щоб успішно реалізувати модульні програми, які базуються на компетентності, необхідно усунути «розрив» між викладачами теоретичних дисциплін ВНЗ і методистами, викладачами-практиками, які сьогодні перебувають у різних «просторах» і часто не перетинаються. Дійсно, «теоретикам» важливо, щоб студент на іспиті відповів на запитання екзаменаційного білета і виконав певні завдання. Викладачі практичних дисциплін в підсумку відповідають за те, щоб студенти були затребувані на ринку праці, уміли працювати в умовах реального виробництва.

Для засвоєння компетентності, яка має велике значення для роботодавців і забезпечує ефективне працевлаштування, необхідно надати студентам максимально широкі можливості навчатися на робочому місці або в умовах, що імітують виробниче середовище. Таке навчання дасть змогу їм адаптуватися до реальної трудової діяльності у всій

її різноманітності й цілісності та застосувати на практиці не тільки професійну, а й ключову компетентність в різних виробничих умовах та ситуаціях.

Реалізація модульних програм, що базується на компетентності, висуває серйозні вимоги до методики навчання, яка повинна з «навчання студентів робити щось» трансформуватися в «надання допомоги студентам навчитися працювати».

Таким чином, основа пропонованої технології — навчання за допомогою діяльності. У зв'язку з цим викладачам потрібно навчитися довіряти тим, хто навчається, і допомагати їм учитися самим через власну практику та навіть помилки.

Викладачі під час організації навчання мають створювати такі умови для студентів, щоб вони прийшли до розуміння того, яким шляхом вони повинні набути конкретну компетентність, які способи засвоєння знань, умінь і навичок вони повинні використовувати, які з цих способів були найбільш ефективними тощо.

Основні принципи методики навчання на основі компетентнісного підходу формуються таким чином:

1. Весь навчальний процес має бути орієнтований на досягнення завдань модуля. Важливим є не кількість годин, витрачених на навчання, а засвоєна компетентність. При цьому студентів варто ознайомити, по-перше, із структурою програми навчання, що дасть їм змогу зрозуміти, яке місце в цілісній картині професійної діяльності займає модуль, який вони починають освоювати, по-друге — з пам'яткою оцінювання студентів для того, щоб вони усвідомили, яких результатів від них очікують, тобто «що вони будуть уміти після засвоєння модуля, і як будуть оцінюватись їхні досягнення».

2. Мають бути сформовані так звані межі довіри між викладачами і студентами. Тут важливо, що усвідомлена діяльність є основою і станом формування меж довіри «той, хто навчає — той, хто навчається». Тому, з тими, хто навчається, необхідно обговорювати форми і методи оцінювання, вимоги до формування «портфеля свідчень» тощо. Час поточного оцінювання має бути погоджений із студентами, щоб до моменту оцінювання вони були готові продемонструвати набуту компетентність щонайкраще. Якщо результати виявляться незадовільними, то студенти повинні отримати пораду щодо того, як поліпшити свої уміння, і які знання потрібно освоїти. Все це буде ефективно впливати на їхню мотивацію.

3. Студенти повинні свідомо взяти на себе відповідальність за власне навчання. Це досягається не загальними деклараціями або інструкціями, а створенням такого середовища навчання, яке формує цю відповідальність, насамперед, за рахунок збільшення вагомості самостійної діяльності.

4. Студенти повинні навчитися шукати, обробляти і використовувати інформацію. Уміння здійснювати пошук інформації є одним із ключових досягнень у сучасному житті. При цьому варто пам'ятати, що інформація сама по собі не є знанням, вона перетворюється на знання тільки тоді, коли використовується для якої-небудь мети або вирішення проблеми.

5. Повна відмова від практики трансляції знань студентам і надання їм можливості самостійно шукати інформацію та освоювати нове знання.

6. Студенти повинні мати можливість відпрацьовувати практичні навички в умовах реального виробництва.

Уміння вчитися є основою навчання протягом усього життя, без якого не можна обійтися в сучасному світі. При цьому лише директивними методами цього неможливо досягти: необхідно так організувати навчальний процес, щоб засвоєння компетентності було головною метою у кожному його елементі.

Модульна технологія, заснована на компетентності, передбачає можливість формування вміння вчитися і відповідати за своє навчання, оскільки засвоєння програми відбувається поетапно, у формі модулів, кожний з яких підлягає оцінюванню, спрямованому не на заохочення або осуд, а на можливість для студентів реально оцінити своє навчання і планувати своє подальше професійне вдосконалення.

Індивідуалізація навчання є найважливішим принципом організації навчального процесу, який базується на компетентності і виражається в тому, що кожному, хто навчається, надається можливість оволодівати компетентністю в індивідуальному темпі. При цьому мова не йде про відсутність тимчасових обмежень. Завжди розраховується орієнтовна тривалість модуля на основі оцінок часу, що може знадобитися для засвоєння необхідної компетентності. Однак, як свідчить практика, не усі студенти здатні засвоювати передбачені програмою модулі у відведений час, комусь може знадобитися більше часу на засвоєння теорії, іншим — на засвоєння практичних умінь. Тому студенти повинні розуміти конкретні завдання навчальних модулів і разом із викладачем планувати засвоєння компетентності, виходячи зі своїх можливостей.

Уже цей факт вказує на такий принципово важливий момент, як зміна ролі тих, хто проводить навчання. Викладачі повинні відмовитися від ролі носіїв «істини в останній інстанції» і стати організаторами, менеджерами процесу навчання, консультантами й радниками для тих, хто навчається. Варто підкреслити, що в сучасних умовах переосмислюється не тільки роль викладача, а й того, хто навчається, якого слід розглядати як «фахівця», що має певну ідею щодо свого навчання і професійної самореалізації.



Зростання самостійності студентів допускає, що навчання не зводиться тільки до виконання вказівок викладача, а передбачає спільне формування мети і навчання та пошуків найбільш ефективних способів її досягнення. Це покладає нові зобов'язання на викладачів, які разом із студентами розробляють індивідуальний план навчання і спільно здійснюють моніторинг його реалізації.

Викладачі повинні з увагою і повагою ставитися до потреб і побажань студентів, до їхніх уявлень про найбільш ефективні шляхи досягнення цілей навчання, а також уміти допомогти у тих випадках, коли студент ставить перед собою нереальні цілі, або вибирає засоби їх досягнення, які не відповідають його здібностям і потенціалу. Для цього викладачам потрібно вміти оцінювати потенціал і психотип того, хто навчається, і володіти вміннями вести діалог із студентом щодо проблем, які виникли.

Оскільки навчання, що базується на компетентності, не зводиться до виконання запропонованої ролі, а повинно сприйматися студентами як планування їхньої діяльності в контексті нових викликів, викладач повинен уміти організовувати цю діяльність і ефективно спрямовувати її. При цьому особливу увагу слід приділяти здатності викладачів організовувати проектну діяльність (формування ідеї, її удосконалення, планування, реалізація й оцінювання), включаючи постановку проблем, що вимагають вирішення.

Крім того, викладачі формують середовище навчання, що сприяє оволодінню студентами необхідною компетентністю.

Таким чином, у ході реалізації навчання на основі компетентнісного підходу викладачам відводиться провідна роль у сприянні професійному розвитку особистості і становленні професійної індивідуальності, адже саме вони забезпечують необхідні організаційні, методичні й змістовні аспекти формування компетентності.

Оскільки модульні програми, що базуються на компетентності, орієнтовані на потреби ринку праці і вимагають організації максимального обсягу навчання на робочому місці, викладачі повинні вміти:

- встановити діалог з працедавцями;
- розробляти програми на основі компетентнісного підходу;
- проводити маркетинг розроблених програм серед тих, хто навчається, працедавців, а також серед колег;
- здійснювати ресурсне забезпечення реалізації програм;
- організовувати оцінювання програм і компетентності студентів;
- використовувати в навчанні інтерактивні методи.

Планування навчального процесу за кожним модулем починається зі складання документа «Алгоритм реалізації модуля», що містить такі розділи:

- 1) назва і завдання модуля;
- 2) зміст модуля (перелік основних дій модуля);
- 3) характеристика цільової групи, що необхідна для формування середовища навчання і плану навчання.

Характеристика цільової групи розробляється з урахуванням таких моментів як:

- ступінь мотивації щодо навчання і працевлаштування;
- досвід попереднього навчання і ступінь його успішності/неуспішності, а також аспекти життєвого досвіду студентів, які можуть допомогти у формуванні плану навчання;
- фактичний рівень знань і вмінь у професійній сфері, які студенти передбачають засвоїти;
- переважаючі способи навчання студентів;
- опис середовища навчання: розклад; місце проведення занять; залучення представників установ та шкіл до участі в процесі навчання;
- план навчання для кожного заняття (під заняттям слід розуміти одиницю навчального процесу, спрямовану на засвоєння однієї дії модуля), де докладно описуються:
  - методи навчання;
  - зміст (формується із даних розділу «Знання», специфікації модуля для дії, що освоюється);
  - необхідні ресурси, включаючи навчальні матеріали (практичні завдання, теоретичні матеріали, слайди, відеоматеріали, кейси тощо);
  - форми організації заняття (визначаються осередки групових форм міні-лекцій, обговорень, рольових ігор тощо);
  - навчальні матеріали (посібники, завдання, вправи тощо), які повинні містити вступ, що розкриває призначення цього матеріалу, і спосіб його використання.

Для того, щоб інтегрувати практичну і теоретичну частини навчального матеріалу, доцільно включити в нього практичні завдання у формі вправ, проектних робіт тощо.

Вимоги до навчальних матеріалів:

- зв'язок із завданням модуля;
- ясність викладу;
- зручність використання.

Особливу увагу варто приділити дизайну навчального матеріалу, який має задовольняти основну вимогу — бути опорою студентам у процесі оволодіння знаннями й уміннями.

Для зручності користування друкованими матеріалами (підручниками, навчальними посібниками) рекомендується зробити копії тих розділів (глав), які необхідно засвоїти для кожної дії модуля.

Функції навчальних матеріалів можна підсумувати в такий спосіб:

- подавати факти в організованому і структурованому вигляді;
- стимулювати і мотивувати роботу студентів;
- пояснювати теоретичні знання і показувати їх зв'язок із завданнями навчання, тобто зміст теоретичних матеріалів має визначатися завданнями модуля і стосуватися тільки цього модуля;
- робити абстрактне конкретним;
- імітувати реальність. Відомо, що людина краще запам'ятовує матеріал, якщо в процесі беруть участь всі органи відчуття, однак у багатьох випадках створити безпосередньо реальну ситуацію складно, отже, реальність необхідно імітувати, для цього потрібні матеріали з проведення рольових ігор та імітаційних ситуацій;
- стимулювати до пошуку додаткової інформації і використання інших джерел. Вивчення навчального матеріалу повинне бути цікавим і приносити студентам задоволення.

Отже, навчальний матеріал має бути автодидактичним і пристосованим як до індивідуального, так і до групового навчання. Навчальні матеріали мають бути доступні для всіх, хто навчається.

Середовище навчання відіграє важливу роль у навчанні всіх категорій студентів. Це, насамперед, фізичне (аудиторії, устаткування, матеріали), а також емоційне і психологічне оточення. Саме тому той, хто відповідає за навчання, повинен зробити все можливе для того, щоб учні почували себе комфортно, не боялися запитувати та висловлювати свої ідеї і думки, не соромилися свого незнання або невміння тощо.

Завдяки цьому плідна навчальна діяльність буде максимально неформальною за характером. Цього можна досягти, якщо викладачі використовують розмаїтість методів навчання, якщо вони готові корегувати зміст і методи навчання відповідно до побажань і можливостей студентів.

Таким чином, навчальне середовище має максимально сприяти здійсненню бажання вчитися і на практиці засвоювати необхідну компетентність.

Для планування навчального середовища можна скористатися такими питаннями:

- розмаїття (чи різноманітне середовище?);
- стимулювання діяльності (чи стимулює середовище діяльність студентів?);
- ресурсне забезпечення (чи достатньо ресурсів для забезпечення різноманітності і стимулювання діяльності?);

- можливість надання підтримки студентам (чи містить середовище можливості для надання допомоги?);
- розвиток самостійного навчання (чи стимулює середовище самостійне/самокероване навчання?);
- можливість тим, хто навчається, відстежувати досягнення поставлених завдань (чи є механізм зворотного зв'язку?).

Максимальна наближеність навчального середовища до ситуації робочого місця досягається і за рахунок використання в процесі навчання бланків документів, робочих матеріалів, які затверджені і застосовуються в навчальних закладах. Наприклад, доцільно формулювати завдання, які видаються студентам для виконання у тій формі (якщо це можливо), яка прийнята в навчальних закладах. Інакше кажучи, необхідно формувати культуру виробництва за місцем проведення навчання.

Процес підготовки студентів за модульними програмами ґрунтується на теорії неперервної освіти, одним з етапів якої є ступенева педагогічна освіта. Реалізація концепції забезпечується приєднанням України до Болонського процесу. Сутність його полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, що побудована на спільності фундаментальних принципів функціонування, а саме:

- введення двоциклового навчання;
- запровадження кредитної системи;
- становлення загальноєвропейських стандартів освіти;
- орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат.

У цьому контексті українській системі вищої освіти необхідно поступово зміщувати акценти з оцінки результатів навчання на компоненти процесу отримання результату, з пасивної відповіді на поставлене питання на активне конструювання змісту відповіді, з оцінки окремих, ізольованих умінь на інтегровану і міждисциплінарну оцінку рівня сформованості компетенцій.

Оцінка якості освіти — це багатовимірне методологічне поняття, яке віддзеркалює суспільне життя, а саме: соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об'єкт її характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату. «Національною доктриною розвитку освіти» й чинною законодавчою базою визначено якість мети освіти, а державними стандартами освіти — якість навчальних результатів.

Суттєво, що серед характеристик так званого індексу розвитку людського потенціалу, за яким ООН порівнює рівень соціального й економічного розвитку країн, показник освітньої діяльності є одним із трьох основних індикаторів у інтегрованій оцінці людського розвитку.

Зазначимо, що моніторинг в освіті — це насамперед системна процедура, яка не обмежується контролюючою функцією. Її мета і ширша, і глибша. Вона полягає не лише у відстеженні стану певного суб'єкта освітньої діяльності, а, скоріше, націлена на з'ясування чинників його розвитку, зміни стану освіти тощо.

В основу методики навчання за модульними програмами, що базуються на компетентності, необхідно покласти аналіз трудової діяльності, під час якої виявити функції, що підлягають виконанню у процесі професійної діяльності фахівця.

Оцінка якості у цьому випадку виконуватиме роль сполучної ланки між вимогами професійного стандарту і результатами навчання, досягнутими завдяки засвоєнню освітньої програми.

Оцінювання — це процес збору свідчень про діяльність того, хто навчається, і створення думки щодо цих свідчень на основі заздалегідь визначених критеріїв.

Оцінювання засвоєння якості модуля допускає демонстрацію або підтвердження того, що студент засвоїв необхідну компетентність, сформульовану в завданні кожного конкретного модуля, і може здійснювати всі необхідні виробничі дії.

Отже, оцінка ґрунтується на представлених підтвердженнях щодо засвоєння компетентності студентами і критеріях, які формуються в термінах результатів діяльності/завдання модуля. Збирання свідчень здійснюється постійно, протягом усього періоду навчання, тобто в процесі поступального засвоєння компетентності модуля, у визначених заздалегідь контрольних пунктах, а також у ході підсумкового оцінювання. Оцінювання представлених свідчень може відбуватися в ході реальної діяльності студентів в процесі навчання, або в результаті спеціально спланованої практичної ситуації, наприклад, коли екзаменатор спостерігає за виконанням конкретного завдання.

Слід зауважити, що оцінювання в рамках навчання, побудованого на компетентності, спрямоване на вимірювання засвоєної цілісної компетентності, а не окремих знань і вмінь. У випадку недостатності представлених студентом свідчень, він отримує консультації щодо того, на що варто звернути увагу і що вдосконалювати. За своєю суттю оцінка може бути або позитивною — «уміє робити», або негативною — «ще не вміє».

Ознаками якісного оцінювання компетентності є:

- обґрунтованість — застосовані засоби і форми, що оцінюють саме ту дію/дії або компетентність, які є метою навчання. Студенти, які застосовують засоби, що оцінюють компетентність, повинні керуватися однаковими критеріями;
- вірогідність — необхідно створювати однакові умови для оцінювання компетентності студентів: вони повинні мати доступ

до довідкових джерел і інформаційних систем; особи, які проводять оцінювання, повинні переконатися, що результат досягнутий саме цим студентом, а не іншим. Вірогідність також означає перевірку не механічної пам'яті студентів, а вмінь використовувати знання в конкретних ситуаціях трудової діяльності;

- адекватність — відповідність методів оцінювання наявним ресурсам;
- гнучкість — оцінювання здійснюється відповідно до підготовленості студента в момент, коли він готовий продемонструвати засвоєну компетентність.

Процес оцінювання має такі стадії:

- планування — обрання/визначення способу збирання свідчень, найбільш повно й адекватно відображає засвоєння компетентності, а також відбір методів оцінювання. Обрані види, форми і методи оцінювання мають відповідати даному модулю;
- збирання свідчень — процес, у ході якого особа, яка оцінює (екзаменатор, оцінювач), збирає свідчення про засвоєння компетентності студентами. Навчання в рамках технології, заснованої на компетентності, допускає постійну діяльність студента, у процесі якої він створює певні продукти — вироби, ескізи, розрахунки, схеми, документи, відеозаписи перебігу конкретної діяльності тощо. Створені студентами об'єкти/предмети утворюють «портфель свідчень» про засвоєння компетентності, що використовується при підсумковому оцінюванні, забезпечуючи його об'єктивність і вірогідність. Аналогічні свідчення збираються в ході проведення підсумкового оцінювання;
- спостереження за діяльністю студентів на робочому місці. Як правило, оцінювач разом зі студентом вивчає представлення, свідчення і встановлює їх відповідність вимогам державного стандарту;
- ухвалення рішення щодо оцінки — оцінювач вирішує, чи достатніми є зібрані свідчення для підтвердження засвоєної компетентності.

Як правило, оцінювання готовності до виконання окремих дій модуля здійснюється в процесі засвоєння модуля і називається «поточне оцінювання». Підсумкове оцінювання готовності виконувати всі дії модуля має комплексний характер, тобто оцінюванню підлягають всі засвоєні в модулі дії і компетентності в рамках інтегрованого практичного завдання, коли студенти демонструють здатність виконувати конкретну трудову функцію.

При плануванні й організації оцінювання необхідно пам'ятати найважливіший принцип: зміст і методи оцінювання повинні відповідати компетентності, що оцінюється.

Тому важливо:

- використовувати відповідний тип/джерело свідчень;
- вибрати відповідний метод оцінювання;
- чітко інтерпретувати результати.

Планування оцінювання допускає розроблення таких документів, як «План поточного оцінювання», «Посібник з оцінювання» і «Пам'ятка з оцінювання студентів». План поточного оцінювання містить опис контрольних пунктів проведення акції, типів компетентності (практичних або когнітивних), які підлягають оцінюванню, форм і методів. Поточне оцінювання, залежно від характеру освоюваних дій, може проводитися після повного засвоєння або кожної дії модуля, або двох і більше дій.

Посібник з оцінювання модуля містить результати планування, тобто опис застосованих методів та процедур, і базується на Плані поточного оцінювання. У посібнику наводяться:

- назва і номер модуля;
- загальна характеристика процесу оцінювання, де вказуються свідчення, які повинен зібрати викладач (оцінювач), щоб оцінити компетентність студентів за модулем і документально зафіксувати як доказ засвоєння всіх дій, зазначених у специфікації модуля;
- загальні принципи і підходи до оцінювання, тобто методи, види оцінюваних завдань і система критеріїв, яка використовувалась. Рекомендується вказувати оптимальні методи оцінювання засвоєння модуля, наприклад «демонстрація студентом умінь і знань на робочому місці, що дає змогу одержати підтвердження засвоєної компетентності в умовах трудової діяльності», або інші види оцінювання, включаючи проекти.

Узагальнивши методи й механізми щодо створення професійних (галузевих) стандартів європейських країн нами, на основі модульно-компетентнісної технології, розроблено навчально-методичний комплекс (навчальна програма) дисципліни «Порівняльна педагогіка», що визначає обсяг знань, якими повинен оволодіти студент відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця-освітянина, відображає загальну методiku викладання дисципліни, характеризує методичне забезпечення, складові та механізм оцінювання знань студентів (Додаток Б).

Структурними елементами навчально-методичного комплексу (навчальної програми) дисципліни є такі розділи:

- пояснювальна записка;
- основні характеристики навчальної дисципліни містять інформацію про напрям підготовки, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень, курс, семестр, характер дисципліни (нормати-

вна чи вибіркова), кількість кредитів/годин на її вивчення, кількість змістових модулів, аудиторних та позааудиторних годин і форми контролю;

- вступ, у якому чітко сформульовані мета, завдання та предмет дисципліни відповідно до її змісту, і вказано структурно-логічне місце дисципліни в навчальному процесі підготовки фахівців, чітко визначено, що повинен знати й уміти студент після вивчення вказаного курсу;
- тематичний план навчальної дисципліни;
- у змісті дисципліни подано коротку анотацію кожного змістового модуля та кожної теми курсу з висвітленням основних понять, характеристик, ознак та інших навчальних елементів, що розкривають зміст навчального матеріалу. Кожний змістовий модуль містить перелік основних понять і категорій, знання яких є обов'язковим для успішного опанування студентами навчальної дисципліни;
- тематика та плани лекцій передбачають наведення планів лекцій за змістовими модулями із зазначенням засобів та методів активізації навчального процесу;
- тематика та плани семінарських, практичних і лабораторних занять містять орієнтовний перелік запитань до них;
- у завданні для самостійної роботи студентів міститься інформація щодо змісту і форм цієї роботи. У цьому розділі зазначено форми контролю за самостійною роботою студентів. Якщо самостійна робота студента передбачає виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, їх зміст зазначається окремо. Для дисциплін, з яких передбачена курсова робота, пропонується перелік тем курсових робіт та методичні поради щодо їх виконання. З інших дисциплін наводиться перелік тем рефератів, творчі завдання, завдання з підготовки до наукових студентських конференцій тощо. Можливе наведення рекомендацій для самостійної індивідуальної роботи з метою підвищення рівня підготовки та розвитку індивідуальних творчих здібностей студентів;
- ключові поняття та терміни є важливим розділом, де внесено перелік основних понять та категорій. Цей розділ обов'язковий, якщо навчальна дисципліна має новаторський характер або передбачається її викладання іноземною мовою;
- система поточного і підсумкового контролю розкриває підходи до технології оцінювання знань студентів (зокрема особливості організації поточного контролю знань студентів заочної, екстернатної чи дистанційної форм навчання), перелік різних видів навчальних робіт, які повинен виконати студент під час прове-



дення поточного контролю, зразки модульних завдань, екзаменаційних білетів та критерії їх оцінювання.

Зазначені матеріали бажано викласти за такою структурою:

- перелік завдань для самоконтролю знань студентів та підготовки до заліку (іспиту), що охоплюють весь зміст програмного матеріалу дисципліни;
- приклади типових завдань, що виносяться на іспит;
- порядок поточного і підсумкового оцінювання завдань з дисципліни у вигляді критеріїв отримання оцінки студентом;
- зразки завдань для модульної контрольної роботи та критерії оцінювання її виконання;
- завдання для поточного контролю знань студентів заочної, екстернатної чи дистанційної форм навчання (завдання для контрольних робіт, якщо вони не передбачені планом);
- зразок екзаменаційного білета та критерії оцінки знань студента.

У списку рекомендованої літератури подається перелік основної та додаткової літератури, а також Інтернет-ресурси.

Розроблена нами модульна програма дисципліни «Порівняльна педагогіка» в експериментальному варіанті може бути використана у навчальному процесі професійної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ III — IV рівня акредитації.

В результаті проведеної роботи нами проаналізована методика формування професійних стандартів на основі компетентнісного підходу в зарубіжних країнах, з'ясовано термінологічне позначення понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісна освіта». Окреслено європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні основи, розглянуто особливості розробки модульних програм, заснованих на діяльнісно-орієнтованих технологіях, методика оцінювання компетентності за модульними програмами. З'ясовано, що результатом впровадження компетентнісного підходу є зміщення акцентів освітньої діяльності від процесу викладання до процесу набуття компетенцій. Професійні стандарти, що сформовані на основі компетентнісного підходу є, на думку міжнародних експертів, невід'ємною складовою виховання компетентної людини та працівника, який уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях. Така позиція обумовлена тим, що у сучасному суспільстві рівень освіченості людини вже не визначається енциклопедичністю знань і обізнаністю в конкретній сфері діяльності.

Сьогодення вимагає від фахівця уміння ефективного вирішення різноманітних професійних завдань, постійного оновлення знань (навчатися впродовж усього життя), вміння аналізувати і працювати в команді.

Головною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-діяльнісна освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичного їх використання (через опанування відповідними компетенціями), завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою.

Професійний стандарт, побудований на основі компетентнісного підходу, складається з таких груп: ключові — тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні види діяльності, ефективно розв'язувати відповідні проблеми; загальногалузеві — їх набуває студент у ході засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі на всіх курсах університету; предметні компетентності — їх набуває студент у ході вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету. Ключові компетентності викладачів посідають чільне місце у цій проблематиці, оскільки європейська політика приділяє їм особливу увагу. Згідно з програмою «Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій учителів», до ключових компетентностей учителів належать такі вміння:

- працювати з іншими людьми;
- працювати зі знанням, технологією та інформацією;
- працювати з суспільством, у суспільстві, для суспільства.

Крім того, важливе місце займає набуття загального європейського світогляду незалежно від національності викладача. Важливість такої позиції обумовлена фактом, що викладачі мають формувати особистості своїх студентів як активних громадян ЄС.

## ПІСЛЯМОВА

Пролонговані в часі перспективи розвитку педагогічної освіти визначаються принципово новими завданнями перед людською цивілізацією і громадянським суспільством у XXI ст.: пошуком нових джерел енергії, адаптацією до екологічних криз, саморозвитком (самоосвіта, самовиховання тощо) особистості на всіх етапах життєвого шляху, раннім розвитком професіоналізму та професійної мобільності тощо.

Визначальним засобом вирішення проблем може стати модуль: пізнання — знання — інтелект — афект — цінності — воля — досвід — проектна дія — перетворення. Трансляція і відтворення духовного спадку педагогічної сфери, а також усього соціуму як громадянського суспільства органічно доповнюється інноваційною складовою, яка забезпечує розв'язання ключової суперечності сучасної системи освіти між швидкими темпами приросту знань і обмеженими можливостями їх опанування індивідом.

Ще кілька років тому назад, прогнозуючи подальше зростання в Україні контингентів педагогічних навчальних закладів, установ підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогів, дослідники вітчизняної історії та сучасного розвитку педагогічної освіти доводили, що в педагогічній освіті протягом тривалого часу спостерігається тенденція екстенсивного розвитку. Вона детермінується глобальною тенденцією експансії освітньої системи у трьох вимірах:

- 1) діахронне зростання шляхом термінів і періодичності з наближенням у перспективі до неперервності освітнього процесу;
- 2) синхронне і поступове розповсюдження освіти на всі сфери духовної, матеріально-технічної та матеріальної культури;
- 3) синхронне збільшення через нарощування різноманітності, варіативності освітніх «траєкторій» особистості у зв'язку із процесами демократизації, гуманізації, диференціації, диверсифікації, індивідуалізації, спеціалізації освіти.

Запровадження в Україні з урахуванням нової ситуації ступеневої системи педагогічної освіти узгоджується із загальною тенденцією розвитку організаційної структури педагогічної освіти на Заході. Більшість розвинених країн здійснює підготовку вчителів на багаторівневій основі, що дає змогу:

- забезпечити варіативність навчання (вибір різних освітніх та професійних програм, спеціалізацій) і цим самим сприяти більш повній реалізації творчого потенціалу особистості;
- зробити навчання більш гнучким, спроможним реагувати на зміни соціальних процесів;
- адаптувати фахівців до ринкових відносин, які будуть залежати від рівня зайнятості та рівня попиту;

- максимально зблизити систему підготовки вчителів, створюючи умови для забезпечення еквівалентності дипломів.

Проте, цей процес передбачає, передусім, ґрунтовне наукове опрацювання цієї проблеми. Запровадження нової моделі (чи моделей) педагогічної освіти в Україні не повинно викликати руйнівних змін у сучасній системі педагогічної освіти на різних рівнях її функціонування: особистісному, галузевому та державному. Головним завданням при цьому має бути збереження національних досягнень та історичних традицій у галузі підготовки та перепідготовки вчителів.

За таких умов політика введення багаторівневої педагогічної освіти в Україні має узгоджуватись з провідною тенденцією еволюції даної сфери на Заході — переходом до вищої багаторівневої педагогічної освіти. У процесі освітніх реформ у середині 80-х — на початку 90-х років XX ст. у країнах цього регіону взято курс на завершення переходу до вищої освіти як єдиного типу підготовки вчителів. Сьогодні головною цінністю педагогічної освіти стає формування у майбутніх педагогів потреби і можливості вийти за межі набутого досвіду здійсненням особистісної самореалізації.

Дослідження показало, що процес становлення компетентнісної освіти має тривалу історію. На думку багатьох науковців, її зародження й еволюція розпочалися в 60-х роках XX століття. В сфері педагогічної освіти значний вклад у розробку компетентнісних засад змісту навчання та підготовки вчителів внесено численними дослідженнями вчених різних країн та міжнародних організацій. В умовах асинхронності трансформації змісту педагогічної освіти на компетентнісні засади спільним для держав ЄС є напружений пошук та апробація шляхів розвитку змісту в світлі проголошення ЄС ключових компетентностей освіти упродовж життя. Пошук універсального переліку ключових компетентностей вчителів є складним процесом, який визначається, передусім, національними особливостями, що включають освітні цілі, підходи до структурування змісту педагогічної освіти та оцінювання результатів навчання вчителів упродовж життя.

Компетентнісний концепт отримав розвиток у низці документів Європейської Комісії (2004, 2005, 2006, 2009), де виокремлюються ключові компетентності, необхідні для освіти упродовж життя; пропонується їх поділ на предметно-базовані та крос-предметні; пропонується класифікація компетентностей педагога за трьома групами (співпраця; обробка знань, робота з технологіями; робота в суспільстві та із суспільством), затверджується цілісний підхід до запровадження компетентностей у національні системи освіти, який має охоплювати діяльність з модифікації навчальних програм, дидактичного забезпечення, технологій з оцінювання навчальних досягнень учнів та підготовки вчителів.

Проаналізовані підходи до визначення «компетентностей» і «компетентності» педагогів у європейській науковій літературі дали змогу виявити, що вчені розглядають їх як: сукупність знань, розуміння та умінь, яка може бути продемонстрована вчителем на певному рівні досягнень упродовж його професійного зростання (Дж. Гонзалес, Р. Вагінаар); здатність відповідати комплексу вимог, опираючись на психосоціальні та мобілізаційні ресурси у певних ситуаціях, а саме: комплексне використання системи загальних знань; когнітивні та практичні уміння; особистісні позиції — мотивація, ціннісні орієнтації, емоції тощо (Д. Рушен, Л. Салганік); поєднання знань, умінь, ставлень, цінностей і особистісних характеристик, яке уможливило професійну й адекватну ситуації дію вчителя, розвиваючи її поетапно (Б. Костер, Дж. Денгерінг).

Проте, останніми роками міжнародна наукова громада сходиться на тому, що компетентності вчителя можна розглядати як «здатності» й «спроможності». Цей термін все частіше використовується в широкому значенні і тлумачиться як динамічний вимір, який виходить за рамки базового наукового значення. В сучасному наповненні він включає основні вимоги до навчання, систематизації знань, творчих умінь та навичок (Г. Грант, Г. Вільямсон, Мак Дайемід). Заслуговує на увагу розгляд компетентностей як здатностей, що мають трискладову психологічну будову, яка забезпечує здійснення діяльності (потреби — мотиватор будь-якої діяльності; здібності — психологічні механізми задоволення і розвитку потреб; вміння — способи реалізації та розвитку здібностей).

Подальша концептуалізація проблеми компетентнісного підходу в європейській педагогічній освіті пов'язується, з одного боку, з соціально-культурною перспективою, а з другого — з ефективною педагогічною освітою та ефективним викладанням. Дослідження педагогічної освіти і сприйняття її як соціально обумовленого, структурованого і широкого явища потребує наголосу на соціокультурних та історичних аспектах контексту навчання та викладання, де проходить практична діяльність вчителя. Результати освіти повинні бути сфокусовані на досвіді й досягненнях студентів і тому більш точно відбивати цінність кваліфікації як для самих студентів, так і для викладачів та роботодавців. Результати навчання безпосередньо пов'язуються зі стандартами, з національними механізмами забезпечення якості й з поліпшенням викладання, навчання й оцінювання.

Порівняльний аналіз національних та міжнародних документів у галузі педагогічної освіти уможливив виявлення й обґрунтування ключових тенденцій запровадження компетентнісного підходу до педагогічної освіти у зарубіжних країнах, а саме:

- поліпшення якості педагогічної освіти шляхом розвитку сучасних компетентностей вчителів;
- впровадження компетентісно-кваліфікаційного підходу у професійну підготовку вчителів;
- розвиток компетентісно-діяльнісної освіти, спрямованої на комплексне засвоєння різних знань та способів їх практичного використання;
- цілісний підхід до запровадження компетентностей у національні системи педагогічної освіти;
- класифікація компетентностей педагогів за трьома групами (співпраця; робота з технологіями; робота в суспільстві та із суспільством);
- обґрунтування конкретних характеристик професійних компетентностей відповідно до функцій педагогів;
- уточнення сутності поняття «компетентність вчителя» як здатності, що має трискладову психологічну будову, яка забезпечує здійснення діяльності (потреби; здібності; вміння);
- концептуалізація проблеми компетентісного підходу в європейській педагогічній освіті пов'язується з соціально-культурною перспективою та з ефективною педагогічною освітою і ефективною діяльністю;
- актуалізація розвитку у вчителів глобальної, міжкультурної, громадянської та інклюзивної компетентностей;
- забезпечення особистісно-розвивального характеру професійної підготовки і ефективної самореалізації та саморозвитку вчителів;
- реорганізація педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої діяльності вчителів та структури їх професійної компетентності.

Результатом впровадження компетентісного підходу є зміщення акцентів освітньої діяльності від процесу викладання до процесу набуття компетентностей. Професійні стандарти, що сформовані на основі компетентісного підходу є, на думку міжнародних експертів, невід'ємною складовою виховання компетентної людини та працівника, який уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях. Головною ідеєю компетентісного підходу є компетентісно-діялісна освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичного їх використання (через опанування відповідними компетенціями), завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою.

Вимоги до компетентності з окремих професійних видів діяльності формують еталонні критерії для оцінки результатів навчання

у формі професійних та освітніх стандартів. Ці результати, у свою чергу, слугують базою для розробки навчальних програм, навчальних планів, оцінки, розробки методики викладання та, у кінцевому підсумку, для визначення необхідних фінансових та матеріальних ресурсів. Професійний стандарт, побудований на основі компетентнісного підходу, складається з таких груп: ключові — тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні види діяльності, ефективно розв'язувати відповідні проблеми; загальногалузеві — їх набуває студент у ході засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі на всіх курсах університету; предметні компетентності — їх набуває студент у ході вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету. Професійні стандарти, розроблені на основі компетентнісного підходу, дозволяють моніторити професіоналізм працівників, підтримувати і поліпшувати стандарти якості у певній сфері діяльності.

Основним напрямом оновлення професійної педагогічної освіти вчителів у європейських країнах у контексті компетентнісного підходу є пошук шляхів забезпечення навчання й виховання особистості з діяльнісної позиції, що сприятиме становленню досвіду цілісного системного бачення професійної діяльності, систематизації дій педагога, ефективному вирішенню нових проблем і задач. Упровадження компетентнісного підходу до підготовки педагогів передбачає також:

- проектування нового змісту освіти;
- розроблення інноваційних технологій розвитку професійних компетентностей;
- забезпечення особистісно-розвивального характеру професійної підготовки і ефективної самореалізації та саморозвитку студентів;
- оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін з посиленням їхньої практичної спрямованості;
- дотримання принципів міждисциплінарності та інтегративності при укладанні модулів, що передбачає змістову інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного, природничо-наукового блоків професійної підготовки, їх зв'язок із майбутньою професійною діяльністю;
- реорганізацію педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів та структури їх компетентностей;
- постійний моніторинг процесу розвитку професійної компетентності.

Проведене дослідження засвідчило різноманітність шляхів розвитку громадянської компетентності у підготовці вчителів більшості

закладів педагогічної освіти в Європі, зокрема, південно-європейському регіоні, де спостерігається етап міжнародної інтеграції, котрий характеризується тенденцією до формування єдиного освітнього простору, в якому, попри відмінності в національних освітніх системах, присутнє прагнення узгодити ключові елементи для взаємодії та взаємодоповнюваності різних освітніх систем. Розвиток громадянської компетентності майбутніх учителів успішно реалізується в практиці роботи вищої педагогічної школи Греції, Італії, Іспанії, зокрема, за допомогою конкретних педагогічних концепцій, що складаються з різних рівнів. На соціально-історичному рівні розвитку громадянської компетентності потребує аналітичного аналізу її історичне становлення, що забезпечує адекватне розуміння сучасного стану й науково-обґрунтоване визначення подальших перспектив. На теоретико-педагогічному рівні виділені й проаналізовані функції розвитку громадянської компетентності у підготовці учителів Греції, Італії та Іспанії, компонентний склад, взаємозв'язки досліджуваного процесу, уточнено понятійно-термінологічний апарат. Психолого-педагогічний рівень передбачає аналіз специфіки концептуальної моделі розвитку громадянської компетентності, а також комплекс організаційно-педагогічних умов її успішної реалізації. Методологічно-технологічний рівень передбачає переведення концептуальної моделі в площину практико-орієнтованих технологій.

Теоретична ідея концепції полягає у розробці концептуальної моделі розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів, пристосованої до успішного використання в умовах освітнього процесу, що динамічно розвивається. Її реалізація у навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи досліджуваних країн спрямована на становлення особистісних якостей громадянина, орієнтованих на загальноприйнятні норми й моральні цінності, що включають високі загальнолюдські й професійні властивості, широкі комунікативні й адаптаційні можливості. Теоретико-методологічною основою педагогічної концепції розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів у ВНЗ виступає інтеграція полікультурного (загальнонауковий рівень), аксіологічного (конкретно-науковий рівень) й партисипативного (методико-технологічний рівень) підходів, які забезпечують її методологічну багаторівневість і ієрархічний характер за рахунок структурного взаємозв'язку й концептуальної єдності. Інструментальне вираження концепції розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів у ВНЗ представлено закономірностями й системою педагогічних принципів, яка містить дві підсистеми, що відображають загально-педагогічні положення, ідеї громадянської освіти, уявлення про професійну підготовку майбутнього спеціаліста.



Змістовно-смісловим наповненням концептуальної моделі розвитку громадянської компетентності у підготовці учителів є використання в освітньому процесі вищої педагогічної школи досліджуваних країн професійного циклу дидактично підготовленого викладачем інтегрованого матеріалу на основі його соціокультурної, мотиваційної, когнітивно-орієнтаційної та практико-дієвої спрямованості. При цьому має місце системна інтеграція названих компонентів, переорієнтація їх зв'язків та відношень в інтересах досягнення запланованих рівнів та якості, опису їх структури, призначення, взаємодії між собою, вимог до визначення кожного блоку знань. Успішність педагогічної концепції розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів може бути забезпечена створенням комплексу організаційно-педагогічних умов, що враховували б призначення і зміст професійної діяльності тих, кого навчають, соціальне замовлення суспільства в особистості, яка має активну громадянську позицію, можливості для полікультурного, аксіологічного, партисипативного підходів. До них ми відносимо змістові (використання виховного потенціалу політико-правових дисциплін, ініціалізація особистісної функції прийняття громадянської освіти майбутнім вчителем, реалізація в освітньому процесі вищої школи дисциплін громадянознавчого змісту), і процесуально-технологічні (застосування систематичного моніторингу стану громадянської освіти студентів ВНЗ, використання в освітньому процесі вищої школи партисипативних методів розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів, закріплення отриманих знань громадянознавчого характеру і особистісно-значущого морального досвіду в суспільно-політичній діяльності).

Узагальнення результатів дослідження дало підстави для формулювання рекомендацій щодо творчого використання ідей позитивного зарубіжного досвіду професійної підготовки педагогів в Україні на основі компетентностей, зокрема на стратегічному, теоретичному та організаційно-змістовому рівнях.

*Стратегічний рівень* передбачає нормативно-правове унормування професійної підготовки педагогів на засадах компетентнісно-кваліфікаційного підходу відповідно до вимог Болонського процесу та з урахуванням конструктивного зарубіжного досвіду підготовки педагогічних кадрів для всіх ланок системи освіти; посилення процесів інтеграції вітчизняної педагогічної освіти в європейський освітньо-науковий простір шляхом проведення міжнародної акредитації програм підготовки вчителів різних категорій, розроблених за модульною методикою на основі професійних компетентностей і кваліфікацій та розвитку спільних програм педагогічної освіти на національному та міжнародному рівнях; запровадження інноваційних підходів до педагогічної освіти згідно з європейським виміром, поєднуючи європей-

ські вимоги з національними особливостями, педагогічними традиціями та здобутками у сфері теорії і практики професійної підготовки вчителів в Україні.

*Теоретичний рівень* передбачає узгодження поняттєво-категоріального апарату, що використовується міжнародною, європейською, українською фаховою спільнотою в умовах європейської і світової інтеграції в освіті, зокрема усунення поняттєвих розходжень щодо ключових категорій компетентнісного підходу, кваліфікаційного підходу, стандартизації професійної підготовки вчителів, конструювання змісту освіти тощо; розробку концепції наскрізного запровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки педагогів для навчальних закладів різних рівнів освіти, яка б мала статус смислотвірної й особистістнозначимої у педагогічній освіті України, а також її включення в контекст життєдіяльності ВНЗ, де здійснюється підготовка педагогів; розгортання порівняльних досліджень щодо парадигмальних змін у розумінні педагогічної освіти і професійної підготовки педагогів; дослідження нових методологічних і дидактичних основ до конструювання стандартів професійної підготовки і діяльності вчителів на компетентнісних засадах; концептуалізація практичної підготовки майбутніх учителів шляхом насичення її елементами практико-орієнтованої роботи з формування конкретних компетентностей, необхідних вчителю для подальшого професійного розвитку.

*Організаційно-змістовий рівень* передбачає орієнтацію освітнього середовища педагогічних ВНЗ на сучасні інформаційні технології, проектування нового діяльнісного змісту освіти, розробку інноваційних технологій розвитку професійних компетентностей, вирішення завдання вимірювання якості освіти та зміну традиційної ролі викладача на тьюторську; реорганізацію педагогічного процесу з посиленням практичного, міжпредметного, прикладного аспектів; змістову переорієнтацію від декларативних знань до процедурних, що потребує включення в процес навчання проблемних ситуацій, завдань, способи і технології розв'язання яких відповідають профілю майбутньої педагогічної діяльності; оновлення методик до технологій навчання, зокрема посилення пошукової, проблемно-дослідницької спрямованості навчального процесу; активізацію самостійної роботи студентів, їх залучення до соціально значущої діяльності на основі принципу самоуправління з набуттям організаторського, управлінського, комунікативного досвіду.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н.В. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : посібник / Н.В. Абашкіна, О.І. Авксентьева, Р.І. Антонюк та ін. — Черкаси : Вибір, 2000. — 322 с.
2. Авшенюк Н.М. Проблеми стандартизації професійної підготовки вчителів Великої Британії та США: порівняльний аналіз / Наталія Авшенюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. : [у 2 ч.] / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. — К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2002. — Вип. 2, ч. 2. — С. 157-162.
3. Авшенюк Н.М. Глобальний компонент професійної підготовки вчителів у США, Канаді, Великій Британії / Н.М. Авшенюк // Наук. вісн. Миколаївського держ. ун-ту імені В.О. Сухомлинського. Сер.: Пед. науки / за ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. — Миколаїв, 2012. — Вип. 36: Педагогічна майстерність: теорія і технології. — С. 76-80.
4. Авшенюк Н.М. Розвиток глобальної компетентності сучасних педагогів в університетах США / Н.М. Авшенюк // Проблеми освіти : зб. наук. пр. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. — К., 2013. — Вип. № 74, ч. 1. — С. 293-298.
5. Авшенюк Н.М. Подготовка педагогов к профессиональной деятельности в условиях транснационального высшего образования: зарубежный опыт / Н.М. Авшенюк // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании : сб. материалов / под. общ. ред. И.И. Соколовой. — СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. — С. 51-59.
6. Авшенюк Н.М. Філософсько-педагогічний аналіз становлення і розвитку глобальної педагогіки (Filozoficzna analiza kształtowania się i rozwoju pedagogiki globalnej) / Н.М. Авшенюк // Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny / Pod redakcją Zofii Szaroty, Franciszka Szloska // Wydawnictwo naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji — PIB : Radom, 2013. — St. 95-106.
7. Авшенюк Н.М. Глобальна педагогіка — методологічний виклик сьогодення / Н.М. Авшенюк // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), та ін.; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.М. Боровік // Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. — К.: Богданова А.М., 2013. — С. 121-128.
8. Авшенюк Н.М. Australian and Ukrainian Approaches to pre-service teachers' multicultural education / Nataliya Avshenyuk, Larysa Golub // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. : [у 3 т.] / за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмідта // Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка, Жешувський університет (Польща). — Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. — Т.1: Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін. — С. 387-394.
9. Адам С. Использование результатов обучения (Using Learning Outcomes UK Bologna Seminar) / С. Адам // Болонский процес: середина пути / Под ред. В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. — С. 110-151.
10. Актуальні завдання громадянської освіти в Україні [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.ippo.edu.te.ua/files/gromad\\_ osvita/resursy/03\\_aktualni\\_zavdannja\\_grom\\_osvity.pdf](http://www.ippo.edu.te.ua/files/gromad_ osvita/resursy/03_aktualni_zavdannja_grom_osvity.pdf). — Заголовок з екрану. — Мова укр.
11. Алмонд Г. Гражданская культура и стабильность демократии [Электронный ресурс] / Г. Алмонд, С. Верба. — Режим доступа : <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/81534>. — Заголовок с экрана. — Мова рос.

12. Алферов Ю.С. Мониторинг развития образования в мире / Ю.С. Алферов // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 88-95.
13. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 45-47.
14. Андреев А.В. Модель развития гражданских качеств у студентов вуза в поликультурной среде / А.В. Андреев // *Almamater*: вестник высшей школы. — 2011. — № 6. — С. 45-49.
15. Андреев В.И. Введение в европейскую сравнительную педагогику / А.В. Андреев. — М., 2001. — 160 с.
16. Арато Э. Концепция гражданского общества: восхождение, упадок и восстановление — и направления для дальнейших исследований / Э. Арато // *Полит. исслед.* — 1995. — № 3. — С. 48-57.
17. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методология и методические вопросы) / В.И. Байденко. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. — 144 с.
18. Бенавидес Л. К новой парадигме планирования / Л. Бенавидес, В. Арредондо // *Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО.* — 1992. — № 1/2. — С. 123-136.
19. Бех І. Д. Своєрідність громадянськості педагога, за В. О. Сухомлинським [Електронний ресурс] / І. Д. Бех // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. — Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2007. — 227 с. — Режим доступу : [http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/gnvp/GNVP\\_37\\_2.pdf](http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/gnvp/GNVP_37_2.pdf). — Заголовок з екрану. — Мова укр.
20. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. В.Г. Кременя // НАПН України. — К.: Іформ. Системи, 2010. — 342 с.
21. Боровская Н. Образовательная политика в Китае и России: сравнительный анализ / Н. Боровская // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 94-103.
22. Величко О.Ю. Громадянська компетентність як категорія сучасної гуманітарної науки [Електронний ресурс] / О.Ю. Величко // Вісн. Житомирського держ. ун-ту. — Вип. 67. Пед. Науки. — Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/9569/1/24.pdf>. — Заголовок з екрану. — Мова укр.
23. Войченко О.С. Громадянська культура як об'єкт вивчення вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки [Електронний ресурс] / О.С. Войченко. — Режим доступу : [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchu/..N157p036-040.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/..N157p036-040.pdf). — Заголовок з екрану. — Мова укр.
24. Вульфсон Б.Л. Образовательное пространство на рубеже веков : учебное пособие / Б.Л. Вульфсон. — М.: Московский психол.-соц. ин-т, 2006. — 235 с.
25. Вульфсон Б.Л. Управление на Западе: тенденции централизации и децентрализации / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 110-117.
26. Гаррай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: новые подходы / В.Б. Гаррай // Педагогика. — 1993. — № 1. — С. 110-116.
27. Гарридо Х. Сравнительная педагогика в системе педагогических наук / Х. Гарридо // *Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО.* — 1990. — № 3. — С. 53-61.
28. Грачева Е.Ю. Сущность понятия «профессиональная компетентность педагога» с позиции немецких ученых / Е.Ю. Грачева // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — С. 227-230.

29. Гришанова Н. О новой парадигме развития высшего профессионального образования / Н. Гришанова // *Alma Mater. Вестник высшей школы*. — 2007. — № 4. — С. 8-12.
30. Гудсон И. Принципиальный профессионализм / И. Гудсон // *Перспективы*. — 2000. — № 2. — С. 123-134.
31. Державна національна програма «Освіта» Україна ХХІ століття. — К. : Райдуга, 1994. — 61 с.
32. Десятов Т.М. Неперервна освіта як проблема порівняльної педагогіки / Тимофій Десятов // *Проф.-тех. освіта*. — 2005. — № 3. — С. 16-24.
33. Десятов Т.М. Непрерывное профессиональное образование в переходный период развития в странах Центральной Европы / Тимофей Десятов // *Проблемы непрерывного технического и профессионального образования в начале ХХІ века : материалы междунар. конф. : сб. науч. докл. и тезисов*. — М. : ИТОРАО, МЦОС, 2003. — С. 49-54.
34. Десятов Т.М. Перспективи розвитку неперервної професійної освіти в Україні / Тимофій Десятов // *Вісн. Черкаського ун-ту. Сер.: Пед. науки*. — Черкаси : Черкаський нац. ун-т імені Богдана Хмельницького, 2001. — Вип. 23. — С. 45-49.
35. Десятов Т.М. Система професійно-технічної освіти Туреччини / Тимофій Десятов // *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В.О. Кудіна*. — Черкаси : Вибір, 2002. — С. 167-195.
36. Десятов Т.М. Тенденции развития непрерывного профессионального образования в странах Центральной Европы во второй половине ХХ столетия / Тимофей Десятов // *Международная конференция «Проблемы непрерывного образования в начале ХХІ века», (21-25 октября)*. — М. : МЦОС, 2002.
37. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : монографія / Тимофій Десятов // за заг. ред. Н.Г. Ничкало. — К. : АртЕк, 2005. — 422 с.
38. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної професійної освіти в країнах Центральної Європи у другій половині ХХ століття / Тимофій Десятов // *Педагогіка і психологія професійної освіти*. — Київ, 2001. — № 4. — С. 196-203.
39. Десятов Т.М. Система кваліфікацій в країнах Європейського Союзу / Т.М. Десятов, Л.І. Прокопенко, О.А. Біда // *Вісн. Черкас. ун-ту. Сер.: пед. наук*. — Черкаси : Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького, 2011. — Вип. 196, ч. 1. — С. 183-186.
40. Десятов Т.М. Неперервна освіта як проблема порівняльної педагогіки / Тимофій Десятов // *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / редкол.: Л.Б. Лук'янова (голова) та ін. // Інститут пед. освіти і освіти дорослих НАПН України*. — К. : ЕКМО, 2011. — Вип. 3, ч. 2. — С. 96-105.
41. Десятов Т.М. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Тимофій Десятов // *Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття : зб. наук. праць*. — Черкаси : Чабаненко Ю.А., 2011. — С. 184-189.
42. Деятельность // *БСЭ*. — 3-е изд. — М. : Сов. энциклопедия, 1972. — Т. 8. — С. 180-181.
43. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире : монография / Александр Наумович Джуринский // *Моск. пед. гос. ун-т*. — М. : Прометей, 2002. — 71 с. : табл. — (Научные труды). — Библиогр.: С. 68-71.
44. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире : учеб. пособие для вузов по пед. специальностям / Александр Наумович Джуринский. — 2. изд., испр. и доп. — М. : Владос, 2004. — 239 с. : ил. Библиогр. : С. 228-229.
45. Дубасенюк О.А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / О.А. Дубасенюк // *Формування естетичної компетентності особистості засобами*

- народознавства : зб. наук. праць молодих дослідників / за заг. ред. О.С. Березюк, Л.О. Глазунової. — Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. — С. 10-16.
46. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень // Акад. пед. наук України. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
  47. Євдокимов В.І. В.О. Сухомлинський про особистість учителя [Електронний ресурс] / В.І. Євдокимов. — Режим доступу : [http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/gnvp/GNVP\\_37\\_2.pdf](http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/gnvp/GNVP_37_2.pdf). — Заголовок з екрану. — Мова укр.
  48. Завгородня Т.К. Виховання громадянськості як об'єктивна необхідність підвищення якості освіти майбутніх педагогів в умовах Болонського процесу [Електронний ресурс] / Т.К. Завгородня. — Режим доступу : [http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/gnvp/GNVP\\_37\\_2.pdf](http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/gnvp/GNVP_37_2.pdf). — Заголовок з екрану. — Мова укр.
  49. Зарицкий Б.Е. Германские парадоксы: нехватка квалифицированных специалистов на фоне растущей безработицы / Б.Е. Зарицкий // Вестник финансовой академии. — 2002. — № 3/4 — С. 1-6.
  50. Зорина Т. Гражданская компетентность школьника [Электронный ресурс] / Т. Зорина. — Режим доступа : <http://www.den.za.dnem.ru/page.php?article=147>. — Заголовок з екрана. — Мова рос.
  51. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / Іван Андрійович Зязюн // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. — К., 2003. — С. 11-59.
  52. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / Іван Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. — К. ; Глухів : РВВ ГАПУ, — 2005. — С. 10-18.
  53. Ігнатенко П.Р. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навч.-метод. посібник / П.Р. Ігнатенко, В.Л. Поплужний, Н.І. Косарева. — К. : ІЗМН, 1997. — 112 с.
  54. Кин Дж. Демократия и гражданское общество / Джон Кин // пер. с англ., послесл. М.А. Абрамова. — М. : Прогресс-Традиция, 2001. — 400 с.
  55. Коэн Д.Л. Гражданское общество и политическая теория / Джин Л. Коэн, Эндрю Арато // [пер. с англ.]; общ. ред. И.М. Орберг. — М. : Весь Мир, 2003. — 784 с.
  56. Колдуел Б. Стратегия развития профессионализма учителей в школах мирового уровня / Б. Колдуел // Перспективы. — 2001. — Т. XXX, № 2. — С. 135-150.
  57. Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования / Ю. Колер // Высшее образ. в Европе. — 2003. — Том XXVIII. — № 3. — С. 20-31.
  58. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Парашенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачева; під заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — 112 с.
  59. Кондрашова Л. Проблеми вищої школи у світлі національної доктрини розвитку освіти України / Лідія Кондрашова // Вища освіта України. — 2003. — № 1. — С. 39-43.
  60. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні : Проект // уклад.: В. Андрущенко, І. Зязюн. — К., 2011. — 16 с.
  61. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. — 2000. — №3. — С. 2-5.
  62. Кремень В.Г. Модернізація освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства / В.Г. Кремень // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ.

- конф., 22-24 квіт. 2009 р., м. Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. — К. ; Житомир, 2009. — С. 24-36.
63. Кучеряну М.Г. Особенности подготовки учителей для разных типов учебных заведений в Великобритании / М.Г. Кучеряну // Формирование успешного человека: стратегия и тактика : материалы чтений К.Д. Ушинского. — Ярославль : ЯГПУ, 2007. — С. 240-246.
  64. Левшин М. Интегративно-синергетична модель проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання / Микола Левшин // Вища освіта України. — 2004. — № 1. — С. 36-40.
  65. Мельниченко Б. Світоглядні проблеми сучасного змісту громадянознавства в процесі навчання історії в Чеській та Словацькій Республіках / Борис Мельниченко // Історія в школі. — 2008. — № 4. — С. 6-11.
  66. Микольченко В.С. Формування громадянської культури студентської молоді / В.С. Микольченко // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Философия. Социология». — № 3, т. 21. — С. 101-106.
  67. Молоков Д.С. Влияние «спутникового шока» на реформирование западного образования в 60-80-е годы XX века / Д.С. Молоков // Формирование успешного человека: стратегия и тактика : материалы чтений К.Д. Ушинского. — Ярославль : ЯГПУ, 2007. — С. 65-70.
  68. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://univd.edu.ua/index.php?id=99&lan=ukr>. — Заголовок з екрану. — Мова укр.
  69. Никандров Н.Д. Образование и культура / Н.Д. Никандров // Мир образования — образование в мире. — 2003. — № 4. — С. 3-21.
  70. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання в країнах Європейського Союзу та України у перспективних вимірах / Н. Г. Ничкало // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 22-24 квітня 2009 р. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України [та ін.] // за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Світлани Сисоевої. — К. ; Житомир, 2009. — С. 122-134.
  71. Новацький Т. Громадянське суспільство і освіта / Тадеуш Новацький // Професійна освіта: педагогіка і психологія пол.-укр., укр.-пол. : щорічник. — Ченстохова ; Київ, 1999. — Вип. I. — С. 51-68.
  72. Образование в мире на пороге XXI века : [сб. научн. трудов]. — М., 1991. — 100 с.
  73. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / Оксана Овчарук // Шлях освіти. — 2003. — № 2. — С. 17-21.
  74. Овчарук О.В. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С. 59-65.
  75. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих в скандинавських країнах : монографія / Олена Іванівна Огієнко // за ред. Н.Г. Ничкало. — Суми : Еллада, 2008. — 444 с.
  76. Ордон У. Приоритеты образовательной политики ЕС: взгляд из Польши / У. Ордон // Педагогика. — 2005. — № 3. — С. 91-95.
  77. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / авт. кол. : М.Ф. Степко, Я.Я. Більо-



- баш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянюк, Н.Н. Бабін; за ред. В.Г. Кременя. — К. ; Тернопіль : ТДПУ, 2004. — 146 с.
78. Отрощенко Л.С. Професійна компетентність фахівця у дослідженнях німецьких вчених / Отрощенко Л.С. // Теоретичний та науково-методичний часопис Вища освіта України №3 (додаток 1) 2011 р. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». — К. : «Педагогічна преса», 2011. — Т.2. — С. 284-292
  79. Парашенко Л.І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Л.І. Парашенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С. 73-85.
  80. Патнам Р. Традиції громадської активності в сучасній Італії: творення демократії / Роберт Патнам. — К. : Основи, 2001. — 302 с.
  81. Педагогика народов мира: история и современность / Под ред. К.И. Соловьевой. — М., 2001.
  82. Петренко В.Л. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до Наказу Мінісвіти № 285 від 31 липня 1998 р. Зі змінами і доповненнями, що введенні розпорядженням Міністерства освіти і науки України від 5.03.2001. № 28-р. / В.Л. Петренко // Інформаційний вісник Вища освіта. — 2003. — № 10.
  83. Петренко В.Л. Концептуальні засади реалізації в Україні принципів і завдань Болонського процесу: сумісність та порівнянність систем вищої освіти / В.Л. Петренко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. — К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. — № 34. — С. 3-25.
  84. Пехота О.М. Особистісно-орієнтована освіта і технології / О.М. Пехота // Неперервна проф. освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І.А. Зязюна. — К., 2000. — С. 274-297.
  85. Післядипломна педагогічна освіта: громадянська компетентність: шляхи розвитку : навч. посіб. для самост. роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації / упоряд.: В.К. Терещенко, Л.І. Калініна, О.М. Дятлова, С.В. Мігаль. — Луганськ : СПД Резніков В.С., 2012. — 108 с.
  86. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : К.І.С., 2004. — С. 15-24
  87. Постригач Н. Розвиток громадянської компетентності вчителів Греції у контексті європейського виміру педагогічної освіти / Н. Постригач // Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 26-27 квіт. 2012 р. м. Умань / Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. — Умань : Жовтий О.О., 2012. — Ч. 2. — С. 125-128.
  88. Прогностические модели систем образования в зарубежных странах : сборник научн. тр. — М. : ИТПИМИО, 1994. — 104 с.
  89. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: монографія / Н.В. Абашкіна, О.І. Авксентьева, Р.І. Антонюк, Т.М. Десятов, Н.О. Корсунська, В.О. Кудін, Н.Г. Ничкало, Л.П. Пуховська, С.М. Романова // за ред. Ничкало Н.Г., Кудіна В.О. — Черкаси : Вибір, 2000. — 322 с.
  90. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад.: С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. — К. : Вища школа, 2000. — 381 с.
  91. Рацул А.Б. Формування громадянської компетентності як інтегрованої якості особистості майбутнього вчителя / А.Б. Рацул, О.А. Рацул // Вісн. Черкаського



- ун-ту. Сер. Педагогічні науки. — Черкаси : Черкаський нац. пед. ун-т імені Богдана Хмельницького, 2009. — Вип. 166. — С. 154-159.
92. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции / отв. ред. Б. Вульфсон. — М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995.
  93. Сбрусува А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX — початок XXI ст.) : монографія / А.А. Сбрусува. — Суми : Сумська обласна друкарня, Козацький вал, 2004. — 500 с.
  94. Селигман А. Использование результатов обучения (Using Learning Outcomes UK Bologna Seminar) / Адам Селигман // Болонский процес : середина пути / за ред. В.И. Байденко. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. — С. 110-151.
  95. Сень Л.В. Розвиток компетентнісно-орієнтованого навчання за кордоном / Л.В. Сень // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального наук.-практ. семінару, 28-29 лист. 2006 р. — Тернопіль : Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2006. — С. 14-17.
  96. Сігасва Л.Е. Навчання дорослих у системі неперервної освіти США і Франції / Лариса Сігасва // Неперервна проф. освіта: теор. і практика. — 2001. — №1. — С. 183-191.
  97. Современное состояние систем образования в некоторых зарубежных странах / авт.-сост. Гаврилова Т.Н. и др. — Ярославль, 1999.
  98. Сравнительная педагогика: история и современное состояние / под ред. В.А. Капрановой. — Минск : Нац. ин-т образ., 1998. — 99 с.
  99. Степаненко В. Громадянське суспільство в Україні: проблеми інституціоналізації / В. Степаненко // Соц. виміри сусп. — К. : Ін-т соціології НАН України, 2004. — №7. — С. 320-341.
  100. Сулима О.В. Підготовка вихователів дошкільних закладів у Федеративній Республіці Німеччина: історії, реалії, перспективи : метод. посіб. / Оксана Сулима. — К. : Альфа-Пік, 2010. — 72 с.
  101. Сухомлинська О.В. Концепція громадянської освіти в школах України / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. — 2001. — № 1. — С. 26-31.
  102. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. — К. : Рад. школа, 1977. — Т. 4. — С. 391-626.
  103. Сухомлинський В.О. Пависька середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. — К. : Рад. школа, 1977. — Т. 4. — С. 7-390.
  104. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55-61.
  105. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2 — С. 58-64.
  106. Шестопалюк О.В. Теоретичні і практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 — Теорія і метод. / Олександр Васильович Шестопалюк // Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. — К., 2010. — 44 с.
  107. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методологічний аспект / О. Г. Ярошенко. — К. : Станіца, 1990. — 245 с.
  108. Яскевіч О.В. Поняття компетентності в сучасному педагогічному дискурсі [Електронний ресурс] / О.В. Яскевіч. — 9 с. — Режим доступу : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN9/10yovspdpd.pdf>. — Заголовок з екрану. — Мова укр.

109. Яценко С.Л. Основи розвитку особистісно-орієнтованої гімназійної освіти / С.Л. Яценко // Вісн. Житомирського держ. пед. ун-ту. імені Івана Франка. — 2000. — № 6. — С. 228-230.
110. Adler S.A. The education of social studies teachers / S.A. Adler. — In: Shaver J. (ed.), 1991.
111. All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/All-European%20Study%20on%20Policies%20for%20EDC.pdf>. — Заголовок з екрану. — Мова англ.
112. Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von Erzieherinnen (Stand 06/2008).
113. Ashton P. Teacher education through classroom evaluation. The principles and practice of IT-INSET / P. Ashton, E. Henderson, A. Peacock. — London : Routledge, 1989. — 241 p.
114. Basic Skills Agency website [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.basic-skills.co.uk/about/default.asp>. — Заголовок з екрану. — Мова англ.
115. Bayrisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: Schulordnung für die Fachakademien für Sozialpädagogik 04.09.1985, zuletzt geändert am 22.08.2000.
117. Calderhead J. Teachers: beliefs and knowledge / Handbook of Educational Psychology / In.: D. Berliner, R. Calfee (eds.). — New York : Simon & Schuster Macmillan, 1996. — P. 709-725.
118. Cameron-Jones M. Looking for Quality and competence in teaching/ M. Cameron-Jones // Professional Competence and Quality Assurance in the Caring Profession / R. Ellis (ed.). — London : Croom Helm, 1988. — P. 53-67.
119. Carnegie Corporation and Circle. The Civic Mission of Schools. — New York : Carnegie Corporation of New York, 2003.
120. Citizen ship Education at School in Europe [Електронний ресурс]. — Eurydice : The information network on education in Europe. — 91 p. — Режим доступу : <http://www.moec.gov.cy/programs/eurydice/publication.pdf>. — Заголовок з екрану. — Мова англ.
121. Civic Competences for an Active Citizenship. Developing citizenship in schools [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/teaching\\_material/Italien/CIVIC\\_COMPETENCES\\_FOR\\_AN\\_ACTIVE\\_CITIZENSHIP\\_English.pdf](http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/teaching_material/Italien/CIVIC_COMPETENCES_FOR_AN_ACTIVE_CITIZENSHIP_English.pdf). — Заголовок з екрану. — Мова англ.
122. CIVICOF ostering Civic Competence Amongst Students: Guide For Teachers On Developing Civic Competences. — 123 p. — Режим доступу : [http://www.civicoproject.eu/download/ GUIDE\\_CIVICO\\_EN.pdf](http://www.civicoproject.eu/download/ GUIDE_CIVICO_EN.pdf). — Заголовок з екрану. — Мова англ.
123. Council of Europe, Council for Cultural Cooperation. Draft Declaration and Programme of the Council of Europe on civic education based on the rights and responsibilities of citizens [Електронний ресурс]. — Strasbourg : Council of Europe, 29 of April, 1999. — Режим доступу : <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=447269&Site=CM>. — Заголовок з екрану. — Мова англ.
124. Darling-Hammond L. Teacher Quality and Student Achievement: are view of state policy evidence [Електронний ресурс] / L. Darling-Hammond // Education Policy Analysis Archives. — 2000. — № 8 (1).
125. Day C. Teachers in the Twenty-first Century: time to review the vision // Teachers and Teaching: theory and practice. — 2000. — № 6. — P. 101-115.
126. Delanty G. The university and cosmopolitan citizenship. In GUNI (Global university network for innovation) / G. Delanty // Higher education in the world 3: Higher

- education: New challenges and emerging roles for human and social development. — Macmillan, UK, Palgrave, 2008. — P. 28-31.
127. Department for Education and Employment. Circular 4/98 Teaching: High Status, High Standards. — London : DFEE, 1998. — 138 p.
  128. Department for Education and Employment. Circular 4/98 Teaching: High Status, High Standards. Initial Teacher Training Curriculum for Primary English. — London : DFEE, 1998. — P. 32-46.
  129. Department for Education and Employment. Circular 4/98 Teaching: High Status, High Standards. Initial Teacher Training Curriculum for Secondary English. — London : DFEE, 1998. — P. 87-101.
  130. Department for Education and Employment. Circular 4/98 Teaching: High Status, High Standards. Initial Teacher Training Curriculum for the Use of Information and Communication Technology in Subject Teaching. — London : DFEE, 1998. — P. 17-31.
  131. Department for Education and Employment. Circular 4/98 Teaching: High Status, High Standards. Requirements for Courses of Initial Teacher Training. — London : DFEE, 1998. — P. 134-138.
  132. Department for Education and Employment. Green Paper: Teachers Meeting the Challenge of Change. — London : DFEE, 2000. — 168 p.
  133. Department for Education and Employment. Learning and Teaching: a Strategy for Professional Development. — London : DFEE, 2001. — 207 p.
  134. Department for Education and Employment. National Standards for Advanced Skills Teachers. — London : DFEE, 1998. — 2 p.
  135. Department for Education and Employment. National Standards for Headteachers. — London : DFEE, 1999. — 17 p.
  136. Department for Education and Employment. Teaching High Status, High Standards. General Teaching Council : a Consultation Document. — London : DFEE. — 1997.
  137. Department for Education and Employment. The Induction Period for Newly Qualified Teachers. DFEE Guidance 90/2000. — London : DFEE, 2000. — 17 p.
  138. Department for Education and Employment. The Induction Standards. — London : DFEE, 1999. — 5 p.
  139. Department for Education and Employment / Teacher Training Agency. National Standards for Award of Qualified Teacher Status. — London : DFEE/TTA, 2002. — 8 p.
  140. Department for Education and Science. Initial Teacher Training: approval of courses. Circular 3/84. — London: HMSO, 1984. — 99 p.
  141. Department for Education and Skills A to Z of School Leadership and Management website [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.dfes.gov.uk> .— Заголовок з екрану. — Мова англ.
  142. Department for Education and Skills. Education and Skills Delivering Results — A strategy to 2006. White Paper. — London : DFES, 2002.
  143. Department for Education and Skills. Guidance for Schools on Higher Level Teaching Assistant Roles for School Support Staff. — London: DFES, 2004. — 7 p.
  144. Department for Education and Skills / Teacher Training Agency. Guidance on the Requirements for Initial Teacher Training. — London : DFES, 2002. — 32 p.
  145. Department for Education and Skills / Teacher Training Agency. Professional Standards for Higher Level Teaching Assistants. — London : TTA, 2004. — 12 p.
  146. Department for Education and Skills / Teacher Training Agency. Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training. — London : DFES, 2002. — 20 p.
  147. Department for Education. Initial Teacher Training (secondary phase). Circular 9/92. — London : HMSO, 1992. — 121 p.

148. Department of Education for Northern Ireland (DENI). Competences: report of Working Group 1, Review of Initial Teacher Training in Northern Ireland, Consultation Paper. — Bangor : DENI, 1993.
149. DES. Initial Teacher Training: Approval of Courses. Circular 24/89. — London : DES, 1989. — 152 p.
150. Desforjes Ch. Teaching Knowledge Application: Advances in Theoretical Conceptions and Their Professional Implications / Ch. Desforjes. — P. Lings // British Journal of Educational Studies. — December. — 1998. — Vol. 46, № 4. — P. 386-398.
151. Developing the conditions for Education for Citizenship in Higher Education [Elektronний ресурс] / Miquel Angel Essomba, Eleni Karatzia-Stavlioti, Henry Maitles and Irena Zalieskiene / — Режим доступу : <http://cice.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/hec/hec-design-07.pdf>. — Заголовок з екрану. — Мова англ.
152. Dinkelman T. Into Thin Air: the troubled intersection of civic teacher education and pedagogical content knowledge. Paper presented at the College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies annual meeting / T. Dinkelman, J. Hoge. — Baltimore, MD, 2004.
153. Employment Department Training Agencies Standards Methodology Unit. Competence and Assessment: Compendium 1. — London : Employment Department Group, 1990.
154. Erzieherinnenausbildung in der Hochschule. Studienmodelle im Überblick Hrsg. GEW. — Hauptvorstand, 2008.
155. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Report from the Commission. The concrete future objectives of the education system, COM (2001) 59 final. — Brussels : European Commission, 2001.
156. European Commission. Directorate-General XXII — Education, Training and Youth. Directorate-General V-Employment, Industrial Relations and Social Affairs. White Paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society. — Luxemburg : Office for Official Publications of the European Communities, 1996.
157. Frey A. Die Kompetenzen von Erzieherinnen und Erzieher / A. Frey. — Koeln, 2002. — С. 6.
158. General Teaching Council for England. Code of Conduct and Practice for Registered Teachers. — London : GTCE, 2004. — 10 p.
159. Goldhaber D. The Mystery of Good Teaching / D. Goldhaber // Education Next. — spring. — 2002. — № 1. — С. 50-55.
160. Harrison C. Stocktaking Researchon Policies for Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in Southeast Europe (Researchon civic education and diversity management in southern Europe) / C. Harrison, B. Baumgart. — Strasbourg : Council of Europe, DGIV / EDU / CIT, 2001.
161. Hartley D. Repeat Prescription: The National Curriculum for Initial Teacher Training / D. Hartley // British Journal for Educational Studies. — Vol. 46. № 1. — March. — 1998. — P. 68-83.
162. Heidegger G. Von Schlüsselqualifikationen zu Schlüsselkompetenzen. Schlüsselqualifikationen kontrovers / G. Heidegger. — Aargau, 1996.
163. Horton A. Recent Changes in the Context, Content and Processes of Initial Teacher Education in England and Wales / A. Horton // TNTEE Publications. — Volume 2, № 2. — December. — 1999. — P. 175-190.
164. Hoyle E. The teacher as professional in the 1990s<sup>3</sup> / E. Hoyle // NUT Education Review. — 1990. — № 4(1). — P. 13-16.
165. Hyland T. Competence, Education and NVQs / T. Hyland. — London : Cassell, 1994.

166. IEA Civic Education Study. Technical Report [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/ Electronic\\_versions/ CIVED\\_Technical\\_Report.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/ Electronic_versions/ CIVED_Technical_Report.pdf). — Заголовок з екрану. — Мова англ.
167. Hübener N. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Thüringen / Nadine Hübener, Petra Rechenbach // Ein Beitrag der GEW Thüringen zur Debatte der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern auf Hochschulniveau. — Erfurt, 2009. — S. 11.
168. Kogel K. Kompetenzen der Erzieherinnen. Oder die Frage: Wer genügt wann und wie den bildungstheoretischen Anforderungen? / Katrin Kogel // von H. Balluseck, E. Kruse, A. Pannier, P. Schnadt (Hrsg.): Von der Erzieherinnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss — Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium Band 7 aus der Reihe Berliner Beiträge zu Bildung, Gesundheit und Sozialer Arbeit // Klein & groß. — 8/2007. — Jg. 60. — S. 45-49.
169. Key Competences for Lifelong Learning [Электронный ресурс]. — Режим доступа : — [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf). — Заголовок з екрану. — Мова англ.
170. Key competences for Lifelong Learning [Электронный ресурс]. — Part B. — Chapter 5. — 27 p. — Режим доступа : [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/key\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/key_en.pdf). — Заголовок з екрану. — Мова англ.
171. Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation [Электронный ресурс] / Gábor Halász & Alain Michel // European Journal of Education. — 2011. — Vol. 46, No. 3. — Режим доступа : [http://www.vbsinternational.eu/files/media/research\\_article/G.\\_Halasz\\_A.\\_Michel\\_-\\_Key\\_competences\\_in\\_Europe\\_-\\_interpretation\\_policy\\_and\\_implementation.pdf](http://www.vbsinternational.eu/files/media/research_article/G._Halasz_A._Michel_-_Key_competences_in_Europe_-_interpretation_policy_and_implementation.pdf). — Заголовок з екрану. — Мова англ.
172. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education/ The Information network on Education in Europe. — Eurydice, 2002. — P. 13-28.
173. Literacy for tomorrow // A series of 29 booklets documenting workshops held at the Fifth International Conference on Adult Education. — Hamburg : CONFINTIA V, 1997. — 17 p.
174. Losito B. All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC) / B. Losito // Regional Study: Southern Europe. — Strasbourg : Council of Europe, 2003. — Doc DGIV / EDU / CIT (2003) 22.
175. Losito B. Southern Europe. Regional Synthesis [Электронный ресурс] / Bruno Losito // National Institute for the Evaluation of the Education System Rome, Italy. — 7 p. — Режим доступа : <http://62.217.125.52/coe/archive/files/8dd2d5472aae89749a4b457209aba5ad.pdf>. — Заголовок з екрану. — Мова англ.
176. Mahony P. Social Justice and the reconstruction of Teaching / P. Mahony, I. Hextall // Journal of Education Policy. — 2000. — № 13 (4). — P. 545-558.
177. Meeting of European Ministers of Education, Bratislava (Slovakia), June 2002, the Work Programme on the Follow Up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe, a program of work for achieving the objectives of education and training systems in Europe [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official>. — Заголовок з екрану. — Мова англ.
178. Putnam R. Making Democracy Work Civic Tradition in Modern Italy / Robert D. Putnam. — Princeton N J : Princeton University Press, 1993. — 280 p.
179. Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions // L.C. Barrows (ed.) — Bucharest : UNESCO , 2004. — 85 p.
180. Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern / Erzieherinnen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000).

181. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for life long learning [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>. — Заголовок з екрану. — Мова англ.
182. Roth H. *Pädagogische Anthropologie* / Heinrich Roth. — Hannover : Hermann Schrödel Verlag KG, 1976. — 503 s.
183. Schwille J. The paradoxical situation of civic education in schools: ubiquitous and yet elusive [Електронний ресурс] / John Schwille and Jo-Ann Amadeo. — Режим доступу : [https://www.msu.edu/~jschwill/best10pubs/1\\_the%20paradoxical%20situation%20of%20civic%20education.pdf](https://www.msu.edu/~jschwill/best10pubs/1_the%20paradoxical%20situation%20of%20civic%20education.pdf). — Заголовок з екрану. — Мова англ.
184. Sexias P. Review of Research on Social Studies / P. Sexias // *Handbook of Research on Teaching* / In V. Richardson (ed.). — Washington DC : American Educational Research Association, 2001.
185. Shulman L.S. Those Who Understand: know ledge growth in teaching / L.S. Shulman // *Educational Researcher*. — 1986. — № 15 (2). — P. 4-14.
186. Stodolsky S. The Impact of Subject Matteron Curricular Activity: an analysis of five academic subjects / S. Stodolsky, P. Grossman // *American Educational Research Journal*. — 1995. — № 32 (2). — P. 227-250.
187. Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions [Електронний ресурс] / B. Hudson, P. Zgaga (eds.). — Umea : University of Umea, Faculty of Teacher Education, 2008. — 412 p. — Режим доступу : <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf>. — Заголовок з екрану. — Мова англ.
188. Teacher Training Agency. Consultation on Standards for the Award of Qualified Teacher Status. — London : TTA, 1997.
189. Teachers' Educational Experience And Confidence In Relation To Students' Civic Knowledge Across Countries [Електронний ресурс] / Judith Torney-Purta, Wendy Klandl Richardson and Carolyn Henry Barber // *International Journal of Citizenship and Teacher Education*. — Vol 1, № 1, July, 2005. — University of Maryland. — Режим доступу : <http://www.citized.info/pdf/ejournal/Vol%201%20Number%201/003.pdf>. — Заголовок з екрану. — Мова англ.
190. Torney-Purta J. Cognitive Representations of the Political System in Adolescents: the continuum from pre-novice to expert // *The Development of Political Understanding: a new perspective. New Directions for Child Development* / In W. Damon (series ed.), H. Haste, J. Torney-Purta (vol. eds.). — San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1992.
191. Tuning Educational Structures in Europe [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [www.tuning.unideusto.org/tuningeu](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu)
192. Turner-Bisset R. Expert Teaching: knowledge and pedagogy to lead the profession / R. Turner-Bisset. — London : David Fulton Publishers, 2001. — 160 p.
193. Von Balluseck H. Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss — Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium. Band 7 aus der Reihe [Електронний ресурс] / H. Von Balluseck, E. Kruse, A. Pannier, P. Schnadt. — Режим доступу : <http://www.BerlinerBeiträgezuBildung.Gesundheit.u.JSozialerArbeit>.
194. Voss J.F. Individual Differences in the Solving of Social Science Problems / J.F. Voss, S. Tyler, L. Yengo // *Individual Differences in Cognition* / In R. Dillon, R. Schmeck, (eds.). — New York : Academic Press, 1983.
195. Wineburg S. On the Reading of Historical Texts: notes on the breach between school and academy / S. Wineburg // *American Education Research Journal*. — 1991. — № 28 (3). — P. 495-519.
196. Zimpher N. Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teaching Competence / N. Zimpher, K. Howey // *Journal of Curriculum and Supervision*. — 1987. — Vol. 2 (2). — P. 101-127.



## ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

1. Абашкіна Н.
2. Адам С. (S. Adam)
3. Амадео Дж.-Енн (Jo-Ann Amadeo)
4. Андерк К. (C. Anderk)
5. Андерсон Грін (Anderson Greene)
6. Бауер К.-О. (K.-O. Bauer)
7. Байденко В.
8. Байер М. (M. Bayer)
9. Бауер К.-О. (K.-O. Bauer)
10. Баумгарт Б. (B. Baumgart)
11. Бергман Г. (G. Bergman)
12. Бібік Н.
13. Біліш К. (C. Beelishe)
14. Бльомеке С. (S. Blümeke)
15. Болотов В.
16. Бондар С.
17. Боуден Д. (D. Bowden)
18. Брідіс К. (K. Briedis)
19. Бухбергер Ф. (F. Buchberger)
20. Вайнебург С. (S. Wineburg)
21. Вайнерт Ф.-Е. (F.-E. Wienert)
22. Ващенко Л.
23. Войченко О.
24. Воллерсхайм Х.-В. (H.-W. Wollersheim)
25. Восс Дж. (J. F. Voss)
26. Гадусова З.
27. Галяміна І.
28. Гензел Д. (D. Gensel)
29. Головань М.
30. Гольдхабер Д. (D. Goldhaber)
31. Гроссман П. (P. Grossman)
32. Гуревич Р.
33. Деланті Дж. (G. Delanty)
34. Дерлінг-Хеммонд Л. (L. Darling-Hammond)
35. Джарвіс П. (P. Jarvis)
36. Дінкельман Т. (T. Dinkelman)
37. Ерпенбек Дж. (J. Erpenbeck)
38. Згага П. (P. Zgaga)
39. Зімня І.
40. Зязюн І.
41. Йенго Л. (L. Yengo)
42. Йорас М. (M. Joras)
43. Іванова С.
44. Калдерхед Дж. (J. Calderhead)
45. Кальней В. (W. Kalnej)
46. Карл У. (U. Karl)
47. Кейн Дж. (J. Kahne)
48. Кестнер Е. (E. Kestner)
49. Клафкі В. (W. Klafki)
50. Кліме Е. (E. Klieme)
51. Коваль Л.
52. Кравець В.
53. Краєвський В.
54. Кремень В.
55. Ландберг К. (Landberg)
56. Лейтер М. (M. Leiter)
57. Лінард М. (M. Linard)
58. Локшина О.
59. Леман Г. (G. Lehmann)
60. Лернер І. (I. Lerner)
61. Лосіто Б. (B. Losito)
62. Лоуен А. (A. Loewen)
63. Луговий В.
64. Мак-Клеланд Д. (D. McClelland)
65. Маркова А.
66. Мейхью А. (A. Mayhew)
67. Мельниченко Б.
68. Михайліченко М.
69. Мойсєнко Т.
70. Муравйова А.
71. Муфф Ш. (Ch. Mouffe)
72. Мухін Н.
73. Ніке В. (W. Nieke)

74. Ничкало Н.
75. Оелькерс Ю. (J. Oelkers)
76. Ожегов С.
77. Озер Ф. (F. Oser)
78. Олейникова О.
79. Парашенко Л.
80. Патнам Р. (R. Putnam)
81. Польманн К. (K. Polmann)
82. Пометун О.
83. Поплужний В.
84. Равен Д. (J. Raven)
85. Рагозін М.
86. Радищева А.
87. Рей Б. (B. Rey)
88. Річардсон В.К. (W.K. Richardson)
89. Рот Х. (H. Roth)
90. Руснак І.
91. Савченко О.
92. Сбруєва А.
93. Серіков В.
94. Скаткіна М.
95. Стодольський С. (S. Stodolsky)
96. Сухомлинська О.
97. Сухомлинський В.
98. Тайлер С. (S. Tyler)
99. Татур Ю.
100. Тернер-Біссет Р. (R. Turner-Bisset)
101. Титович С.
102. Торней-Пурта Дж. (J. Torney-Purta)
103. Тоффлер Е. (A. Toffler)
104. Трубачева С.
105. Туркал Л. (L. Turkal)
106. Уайт Р. (R. White)
107. Флах Г. (G. Flach)
108. Фон Мейер Х. (H. Von Meyer)
109. Фрід Л. (L. Fried)
110. Фуллан М. (M. Fullan)
111. Шепер Х. (H. Schaeper)
112. Хадсон В. (B. Hudson)
113. Хайгерті Р. (R. Hagerty)
114. Харрісон К. (C. Harrison)
115. Хейзе Ф. (V. Heyse)
116. Херман У. (U. Herrmann)
117. Ходж Дж. (J. Hoge)
118. Хуторський А.
119. Хьюсон В. (V. Huston)
120. Шишов С.
121. Шульман Л. (L. Shulman)
122. Щедровицький М.



## ДОДАТКИ

*Додаток А*

### **Окремі пункти стандарту для педагогічної освіти у Федеративній Республіці Німеччина**

(Постанова Конференції міністрів освіти і культури від 16 грудня 2004 року)

Джерело: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf). — Загол. з екрану. — Мова нім.

#### **Пункт 2. Сфери компетентності:**

1. Учителі є експертами у сфері навчання і викладання. Їх основним завданням є цілеспрямоване науково обґрунтоване планування, організація, проведення і аналіз, індивідуальне і систематичне оцінювання процесів навчання і учіння. Професійні якості вчителя визначають якість навчальних занять.

2. Вчителі усвідомлюють, що освітні завдання школи реалізуються на щоденних заняттях та у процесі шкільного життя. Ефективність їх навчання залежить також від співпраці вчителя з батьками. Обидві сторони повинні співпрацювати та спільно шукати конструктивні рішення у випадку ускладнень у навчально-виховному процесі.

3. Вчителі справедливо, відповідально та неупереджено здійснюють діагностику, оцінювання та аналіз під час занять та проводять подальшу профорієнтацію. Для цього педагогічний персонал повинен мати високий рівень педагогічної, психологічної та діагностичної компетентності.

4. Вчителі постійно розвивають свою компетентність не лише у галузі педагогіки, а й у інших сферах для того, щоб враховувати найновіші наукові досягнення у своїй щоденній роботі. Для цього вчителі підтримують контакти з різними установами та організаціями.

5. Вчителі долучаються до подальшого розвитку школи, сприяють формуванню шкільної культури, розвитку навчальної мотивації учнів, налагодженню сприятливого емоційного клімату. Це включає також готовність до участі у внутрішніх та зовнішніх заходах. Стандарти описують вимоги до діяльності педагогічних працівників. Вони стосуються компетентностей, а відповідно і здібностей, навичок.

#### **2.2. Центральні пункти змісту освіти**

Центральними пунктами базової підготовки вчителя є:

- Освіта і виховання. Обґрунтування та рефлексія освіти і виховання у інституційному процесі. Наукове обґрунтування та практичне відображення навчання і виховання в організаційних процесах.
- Професія і роль вчителя. Професіоналізація вчителів. Сфера професійної діяльності як навчальне завдання.
- Стратегії дій у конфліктних ситуаціях та у ситуаціях прийняття рішення.
- Дидактика і методика. Проектування навчального процесу і навчального середовища.
- Навчання, розвиток, соціалізація. Процес навчання дітей і підлітків в школі та позашколою.
- Мотивація успіху та навчальна мотивація. Мотиваційна основа розвитку успішності та компетентності.
- Диференціація, інтеграція, підтримка. Неоднорідність та різноманітність як умова занять у школі.
- Діагностика, оцінювання, консультування. Діагностика та підтримка індивідуального навчального процесу; вимірювання продуктивності та аналізу ефективності.
- Комунікація, взаємодія (інтерація) та управління конфліктами як основні елементи навчально-виховної діяльності вчителя.
- Медіаосвіта (робота із засобами масової інформації). Використання медіа у концептуальному, дидактичному та практичному аспектах.
- Розвиток школи. Структура та історія розвитку системи освіти окремої школи.
- Дослідження в галузі освіти. Завдання та методи досліджень в галузі освіти; аналіз та впровадження їхніх результатів.

2.3. Розвиток професійної компетентності вчителів здійснюється через:

- конкретизацію теоретичних концепцій, що можлива через вербально описані приклади;
- демонстрацію концепцій на прикладах з літератури та відео матеріалів, а також через рольові ігри та моделювання навчального процесу;
- аналіз змодельованих, зафільмованих чи безпосередньо спостережуваних комплексів навчальних ситуацій та їхню методологічну інтерпретацію;
- ведення відеоспостережень;
- особисту апробацію і подальшу рефлексію теоретичних концепцій у письмових завданнях, рольових іграх, через моделювання навчальної ситуації, або її спостереження у реальних умовах класу та у позанавчальних заходах;

- аналіз та рефлексію власного попереднього досвіду навчання за допомогою теоретичних концепцій;
- апробацію і використання різних методів навчання і медіа в університеті, на стажуванні, в школі;
- участь у науково-дослідницькій роботі;
- співпрацю у плануванні, проведенні заходів, їх спільний аналіз;
- кооперацію та узгодження діяльності викладачів першої та другої фаз підготовки майбутнього вчителя.

**Пункт 3. Компетентності.** У наступному каталозі описано компетенції на основі вимог професійної діяльності педагогічних працівників. Вони визначають стандарти підготовки вчителів. Центральним пунктом описаних тут компетентностей є розмежування вимог до теоретичної і практичної підготовки.

**Галузь компетентності:** навчання (проведення занять). Учителі є експертами у сфері навчання і викладання.

#### **Компетенція 1:**

Вчителі планують і проводять заняття змістовно та науково коректно.

Стандарти теоретичної підготовки	Стандарти практичної підготовки
<p>Випускники:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знають відповідні теорії, розуміють цілі навчання і виховання та результат, на який вони спрямовані, здатні його осмислити та критично проаналізувати;</li> <li>– знають загальну та спеціальну дидактику, знають, що необхідно враховувати під час планування занять;</li> <li>– знають різні методи навчання і форми подання завдань і знають їхні вимоги;</li> <li>– знають концепцію медіапедагогіки і медіапсихології, можливості й обмеження використання медіа на заняттях;</li> <li>– знають процедуру оцінювання успішності й якості уроку.</li> </ul>	<p>Випускники:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– планують та проектують урок, науково та дидактично обгрунтовано;</li> <li>– можуть обирати оптимальний зміст і метод матеріалу його подачі, форму роботи і форму спілкування на уроці;</li> <li>– інтегрують інформаційно-комунікативні технології на уроці дидактично правильно і доречно, створюють власний медіапродукт;</li> <li>– перевіряють якість свого навчання і викладання.</li> </ul>

#### **Компетенція 2:**

Вчителі підтримують навчальну діяльність учнів через проектування навчальних ситуацій, стимулюють використання вже набутих знань. Вони мотивують учнів, сприяють встановленню між ними взаємовідносин.

Стандарти теоретичної підготовки	Стандарти практичної підготовки
<p>Випускники:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знають теорії і форми навчання;</li> </ul>	<p>Випускники:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– використовують різні форми навчання;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– знають як стимулювати активність учнів на уроці, як здійснювати передачу знань та підтримувати сприймання учнями інформації;</li> <li>– знають теорію мотивації навчання і прагнення до успіху, як застосовувати її на уроках.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– здійснюють навчання і викладання з усвідомленням процесів засвоєння знань і набуття навичок;</li> <li>– стимулюють та підтримують навчальну мотивацію учнів та мотивацію досягнення учнів;</li> <li>– ведуть та супроводжують навчання в групах.</li> </ul>
--	--

### **Компетенція 3:**

Вчителі сприяють розвитку здібностей до самостійного навчання і праці.

Стандарти теоретичної підготовки	Стандарти практичної підготовки
<p>Випускники:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знають стратегії навчальної мотивації та самомотивації, які сприяють досягненню успіху в навчанні, та позитивних результатів праці;</li> <li>– знають методи заохочення самостійного, відповідального і спільного навчання й праці;</li> <li>– знають, як у процесі занять поглибити та зберегти інтерес до навчання як основу навчання протягом життя.</li> </ul>	<p>Випускники:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– забезпечують та заохочують вироблення стратегії навчання і праці;</li> <li>– навчають школярів методам самостійного, відповідального і спільного навчання і праці.</li> </ul>

**Галузь компетентності:** виховання. Вчителі здійснюють свою освітню задачу.

### **Компетенція 4:**

Вчителі знають соціальні та культурні умови життя учнів і в умовах школи здійснюють вплив на їх індивідуальний розвиток.

Стандарти теоретичної підготовки	Стандарти практичної підготовки
<p>Випускники:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знають педагогічну, соціальну і психологічну теорію розвитку і соціалізації дітей, підлітків;</li> <li>– знають імовірні факти дискримінації, способи педагогічної допомоги та попереджувальні їх заходи;</li> <li>– знають міжкультурні аспекти під час організації і проведення освітнього-виховного процесу;</li> <li>– знають про важливість врахування гендерних особливостей у освітньо-виховному процесі</li> </ul>	<p>Випускники:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– виявляють факти дискримінації, здійснюють педагогічну допомогу і попереджувальні заходи;</li> <li>– здійснюють індивідуальну підтримку;</li> <li>– враховують культурну і соціальну різноманітність у відповідній навчальній групі.</li> </ul>

<b>Компетенція 5:</b> Вчителі передають цінності і норми, спонукають учнів до самостійних суджень та дій.	
Стандарти теоретичної підготовки	Стандарти практичної підготовки
Випускники: <ul style="list-style-type: none"> <li>– знають і реалізують демократичні цінності і норми, а також способи їх передачі;</li> <li>– знають як сприяти самосвідомій діяльності, виробленню самостійних суджень та дій учнів;</li> <li>– знають як підтримати учнів у кризовому стані чи в ситуації прийняття рішень.</li> </ul>	Випускники: <ul style="list-style-type: none"> <li>– відображають цінності, переконання і діють відповідно до них;</li> <li>– поступово практикують із учнями відповідальність;</li> <li>– використовують різні конструктивні способи виходу із конфліктної ситуації.</li> </ul>
<b>Компетенція 6:</b> Учителі знаходять способи подолання труднощів і конфліктів у школі та на заняттях.	
Стандарти теоретичної підготовки	Стандарти практичної підготовки
Випускники: <ul style="list-style-type: none"> <li>– володіють знаннями процесів комунікації та взаємодії (особливо у ситуації взаємодії «учитель – учень»);</li> <li>– зають правила і принципи ведення переговорів, які мають велике значення у процесі навчання, в школі, у роботі з батьками;</li> <li>– знають ризики і небезпеки дитячого та юнацького віку, а також способи профілактики та втручання;</li> <li>– аналізують конфлікти і знають способи виходу з конфліктних ситуацій і боротьби з насильством.</li> </ul>	Випускники: <ul style="list-style-type: none"> <li>– створюють соціально комфортні відносини і навчальний процес на уроках в школі;</li> <li>– опрацьовують і реалізують з учнями правила поведінки один з одним;</li> <li>– застосовують відповідні стратегії і форми поведінки для запобігання і вирішення конфліктів.</li> </ul>

**Галузь компетентності:** оцінювання. Вчителі здійснюють задачу оцінювання чесно і відповідально.

<b>Компетенція 7:</b> Учителі діагностують умови та процес навчання учнів; вони спрямовують, консультують учнів та їхніх батьків.	
Стандарти теоретичної підготовки	Стандарти практичної підготовки
Випускники: <ul style="list-style-type: none"> <li>– знають як впливають різні умови навчання і викладання, як враховувати їх на уроці;</li> <li>– знають особливості здібностей, перешкоди у навчанні й праці;</li> </ul>	Випускники: <ul style="list-style-type: none"> <li>– визначають рівень розвитку учнів, їхній навчальний потенціал, труднощі та успіхи у навчанні;</li> <li>– визначають здібності і знають можливості їхнього розвитку;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– знають основи діагностики навчального процесу;</li> <li>– знають принципи і підходи до консультування учнів та батьків.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– узгоджують між собою навчальні можливості учнів із вимогами до їхнього навчання;</li> <li>– використовують різні форми консультування відповідно до ситуації, розрізняють функції консультування та оцінювання;</li> <li>– співпрацюють з колегами у підготовці рекомендацій;</li> <li>– співпрацюють з іншими установами для розвитку консультативних послуг.</li> </ul>
---	--

#### **Компетенція 8:**

Учителі розглядають успіхи учнів через прозоре оцінювання

Стандарти теоретичної підготовки	Стандарти практичної підготовки
<p><b>Випускники:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знають різні способи оцінювання успішності, їхні особливості, переваги і недоліки;</li> <li>– знають різні довідкові системи оцінювання ефективності, порівнюють їх між собою;</li> <li>– знають принципи зворотного зв'язку при оцінюванні успішності.</li> </ul>	<p><b>Випускники:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– формують завдання згідно з науковими критеріями та можливостями учнів;</li> <li>– застосовують моделі та критерії оцінювання професійно та відповідно до ситуації;</li> <li>– узгоджують принципи оцінювання з колегами;</li> <li>– обґрунтовують оцінки та рейтинги успішності, визначають перспективи подальшого навчання;</li> <li>– використовують перевірку успішності як конкретне відображення власної діяльності.</li> </ul>

**Галузь компетентності:** інновації. Вчителі постійно розвивають свою компетентність

#### **Компетенція 9:**

Вчителі обізнані з особливими вимогами вчительської професії. Вони сприймають свою професію як громадську посаду із особливою відповідальністю і обов'язками.

Стандарти теоретичної підготовки	Стандарти практичної підготовки
<p><b>Випускники:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знають основу та структуру системи освіти і школи як організації;</li> <li>– знають правові основи їхньої діяльності (н-д, основний закон, Закон про освіту);</li> <li>– здатні до рефлексії власних цінностей і переконань щодо професій вчителя;</li> <li>– знають основні результати досліджень впливу перевантажень і стресу.</li> </ul>	<p><b>Випускники:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– вчаться справлятися із навантаженням;</li> <li>– використовують робочий час і робоче обладнання доцільно і економно;</li> <li>– практикують колегіальні консультації як допомогу в навчанні і полегшенні роботи.</li> </ul>

<b>Компетенція 10:</b> Вчителі розуміють свою професію як постійне навчальне завдання.	
Стандарти теоретичної підготовки	Стандарти практичної підготовки
Випускники: <ul style="list-style-type: none"> <li>– знають методи самооцінки (розвитку) зовнішньої оцінки;</li> <li>– оглядають і аналізують результати досліджень у галузі педагогіки;</li> <li>– знають організаційні умови і структуру співробітництва школи.</li> </ul>	Випускники: <ul style="list-style-type: none"> <li>– відображають власний професійний досвід, компетенції і їхній розвиток та роблять з цього відповідні висновки;</li> <li>– використовують результати досліджень у галузі педагогіки у власній діяльності;</li> <li>– документують для себе та інших власні напрацювання та їхні результати;</li> <li>– забезпечують зворотній зв'язок і використовують зворотній зв'язок від інших, щоб покращити власну педагогічну роботу;</li> <li>– шукають і використовують можливості для співробітництва;</li> <li>– знають і використовують можливості підтримки вчителів;</li> <li>– використовують формальні та неформальні, індивідуальні та групові можливості для подальшої освіти.</li> </ul>
<b>Компетенція 11:</b> Вчителі беруть участь у плануванні та реалізації шкільних проєктів.	
Стандарти теоретичної підготовки	Стандарти практичної підготовки
Випускники: <ul style="list-style-type: none"> <li>– знають і відображають специфіку освітньої місії окремих типів шкіл;</li> <li>– знають цілі і методи розвитку школи;</li> <li>– свідомі умов успішної співпраці.</li> </ul>	Випускники: <ul style="list-style-type: none"> <li>– застосовують результати досліджень у галузі освіти і навчання для розвитку школи;</li> <li>– використовують методи та інструменти внутрішньої оцінки занять і діяльності школи;</li> <li>– розробляють та реалізують внутрішньошкільні та міжшкільні проєкти;</li> <li>– підтримують робочі групи для досягнення хороших результатів.</li> </ul>

*Підготовлено Л.М. Дяченко на основі опрацювання джерела:*

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf). — Загол. з екрану. — Мова нім.

**ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА**  
*Навчальна програма за модульною методикою*  
**СТРУКТУРА ПРОГРАМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**  
**«ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА»**  
**ОПИС ПРЕДМЕТА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ**

<b>Курс: Підготовка (бакалаврів, магістрів, підвищення кваліфікації)</b>	<b>Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень</b>	<b>Характеристика навчального курсу</b>
<p>Кількість кредитів ECTS: 1,5</p> <p>Модуль: 1 + (навчальний проект, індивідуальне навчально-дослідне завдання, реферат, есе, курсова робота і т.п.).</p> <p>Змістових модулів: 1</p> <p>Загальна кількість годин: 54</p> <p>Тижневих годин 1</p>	<p>Шифр та назва галузі знань: 0203 — гуманітарні науки</p> <p>Шифр та назва напрямку підготовки: 6.020303 — філологія, українська мова і література</p> <p>Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр</p>	<p>Обов'язковий.</p> <p>Рік підготовки: 4 семестр: 7</p> <p>Лекції (теоретична підготовка): 8 годин</p> <p>Семінари (практичні): 32 години</p> <p>Самостійна робота: 14 годин</p> <p>Індивідуальна робота (зазначити вид роботи):</p> <p>Вид підсумкового контролю: залік</p>

**1. МЕТА І ЗАВДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ, ЇЇ МІСЦЕ  
У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

*1.1. Мета викладання дисципліни*

Становлення й розвиток в сучасній Україні нової освітньої системи передбачає підготовку фахівців, що володіють знанням кращих національних освітніх та виховних традицій, притаманних українському народові, та здобутків педагогічної спадщини всього людства.

Вивчення порівняльної педагогіки як навчального предмета у вищих навчальних закладах має особливе значення для професійного становлення майбутніх учителів та викладачів. Курс порівняльної педагогіки розширює загально-педагогічний світогляд студента, сприяє формуванню дбайливого ставлення до прогресивного передового досвіду зарубіжних країн щодо змісту освіти, формує уявлення про процес розвитку теорії і практики навчання й змісту освіти в різних країнах світу, його обумовленості соціально-економічними факторами розвитку суспільства, соціальною структурою суспільства та рівнем



наукових знань у кожную історичну епоху. Це забезпечує формування в студентів історичного підходу до педагогічних явищ, формує їх педагогічне мислення. Вивчаючи курс порівняльної педагогіки, як і інші дисципліни психолого-педагогічного циклу, майбутній вчитель повинен навчитися мислити педагогічними категоріями та розуміти їх генезу.

Програма курсу «Порівняльна педагогіка» складена на основі рекомендованої Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України навчальної програми і охоплює такі види навчального процесу: консультації, контрольні роботи, самостійну роботу студентів, контрольне тестування, лекції, семінарські заняття та залік.

У змісті курсу порівняльної педагогіки повинні розкриватися якісні зміни в розвитку педагогічної думки та шкільної практики, чітко прослідковуватись протиріччя консервативних та прогресивних ідей і тенденцій. Саме тому при висвітленні педагогічних концепцій окремих педагогів минулого необхідно концентрувати увагу як на елементах нового, прогресивного в їхній педагогічній спадщині, так і на тому, що сприяло розвитку прогресивної педагогічної думки.

Особливо важливо показати, як школа та педагогіка відповідали потребам суспільного розвитку, як процес розвитку педагогічної науки в цілому впливав на теорію та практику виховання та навчання молоді, як саме нові педагогічні ідеї здійснювали вплив на шкільну практику, яким чином досягнення педагогічної практики відображувалися в педагогічній теорії.

Програмою передбачено виклад порівняльної педагогіки у тісному зв'язку із історією розвитку людського суспільства (суспільно-економічними формаціями).

Програма курсу порівняльної педагогіки визначає лише обов'язковий мінімум знань, яким повинен оволодіти студент. У зв'язку з тим, що кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення цієї дисципліни, недостатня для систематичного її викладу, частина тем вивчається студентами самостійно під методичним керівництвом викладача.

Методологічною основою вивчення курсу «Порівняльної педагогіки» є принцип об'єктивності оцінки історико-педагогічного знання та історизму, тобто аналізу педагогічних теорій, явищ відповідно до історичних умов розвитку суспільства.

У ході вивчення даного курсу реалізується пізнавальна, розвивальна, культурологічна, виховна, прогностична, транснаціональна та інші функції. Пізнавальна функція курсу реалізується шляхом формування у студентів знань про основні педагогічні теорії та концепції. Розвивальна функція пов'язана із формуванням у студентів під час вивчення курсу загальнонавчальних умінь, а саме — уміння пра-

цювати із першоджерелами, виділяти головне, суттєве, аналізувати, порівнювати, систематизувати. Культурологічна функція пов'язана із вивченням історії розвитку освіти відповідно до розвитку культури суспільства. Прогностична функція курсу «Порівняльна педагогіка» полягає в екстраполяції продуктивних педагогічних ідей в сучасній освіті, власній виробничій діяльності.

### *1.2. Завдання вивчення дисципліни. Знання та вміння*

Основні завдання вивчення порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни:

- ознайомити майбутніх педагогів із світовим та національним досвідом освіти, розвитком педагогічної науки;
- формувати загальнолюдські цінності, національну свідомість, національну гідність особистості;
- ознайомити студентів із прогресивним педагогічним досвідом різних країн світу, поглядами видатних педагогів світової та вітчизняної педагогіки;
- сприяти формуванню педагогічного мислення, культури, ерудиції студентів.

## **ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1 ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ ТА УКРАЇНІ**

ТЕМА 1.1. Система освіти як основний фактор і результат розвитку суспільної формації.

1. Філософські погляди філософів XVI-XX ст. Сучасні напрямки філософії.

2. Розвиток освіти і науки в країнах світу.

ТЕМА 1.2. Шкільні системи освіти в країнах ЄС.

1. Розвиток освіти і науки в країнах світу.

2. Психологія навчання.

3. Вікова психологія.

4. Психологія діяльності. Мотиви діяльності.

ТЕМА 1.3. Модернізація навчання та виховання в сучасному світі.

1. Філософія особистості.

2. Психологія особистості.

ТЕМА 1.4. Розвиток вищої освіти в контексті Болонського процесу.

1. Економічне обґрунтування педагогічних проектів.

2. Розвиток вищої школи у країнах світу.

## СТРУКТУРА ЗАЛІКОВОГО КРЕДИТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Тема	Кількість годин, відведених на:				
	Лек-ції	Практично-семінарські заняття	Лабора-торні заняття	Само-стійну роботу	Індиві-дуальну роботу
Змістовий модуль 1. Порівняльний аналіз моделей неперервної освіти в зарубіжних країнах та Україні					
Тема 1.1. Система освіти як основний фактор і результат розвитку суспільної формації	2	8		4	
Тема 1.2. Шкільні системи освіти в країнах ЄС	2	8		4	
Тема 1.3. Модернізація навчання та виховання в сучасному світі	2	8		3	
Тема 1.4. Розвиток вищої освіти в контексті Болонського процесу	2	8		3	
Всього годин 54	8	32		14	

### ТЕМИ ПРАКТИЧНО-СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ

1. Подібне і відмінне у національних системах неперервної освіти Франції та України (4 год.)
2. Національні системи неперервної освіти США та України (4 год.)
3. Тенденції розвитку національних систем неперервної освіти Великої Британії та України: порівняльний аналіз (4 год.)
4. Порівняльний аналіз національних систем неперервної освіти Японії та України (4 год.)
5. Науковий аналіз національних систем неперервної освіти Німеччини та України (6 год.)
6. Структура та зміст національних систем неперервної освіти Російської Федерації та України (4 год.)
7. Динаміка розвитку національних систем неперервної освіти Туреччини та України (6 год.)

## ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

1. Дайте визначення поняттю «неперервна освіта».
2. Чому неперервна освіта є чинником соціального захисту людини?
3. У чому сутність європейської концепції навчання упродовж життя?
4. Назвіть відмінності між освітою/навчанням упродовж всього життя і неперервною освітою.
5. Що є предметом неперервної освіти?
6. Який взаємозв'язок понять «неперервна освіта», «андрагогіка», «освіта дорослих»?
7. Назвіть компоненти неперервної освіти та її зв'язок з іншими науками.
8. Назвіть основні етапи розвитку неперервної освіти.
9. Назвіть перші спроби щодо визначення цілей, функцій та методів порівняльно-педагогічних досліджень. Кому вони належать?
10. Де, коли і ким був прочитаний вперше у світовій практиці педагогічної освіти курс з цієї дисципліни? Порівняльний аналіз систем освіти.
11. Що покладено в основу класифікації освітніх структур у країнах ЄС?
12. У чому сутність парадигми неперервної освіти або освіти впродовж життя?
13. Чому у середині XX століття, відразу після другої світової війни, постала необхідність переосмислити і змінити роль, місце, функції, цілі та завдання освіти для кожної особистості і всього суспільства?
14. Де і коли термін «неперервна освіта» з'явився вперше?
15. Охарактеризуйте проблеми неперервної освіти у педагогічній теорії.
16. У чому полягає вплив глобалізаційних процесів світової економіки на розвиток неперервної освіти?
17. Як проблеми неперервної освіти висвітлюють у документах міжнародних організацій?
18. Назвіть зарубіжні й вітчизняні концепції неперервної освіти.
19. Визначте сучасні тенденції реформування національних систем неперервної освіти.
20. Як здійснюється фінансування та управління національних систем неперервної освіти в країнах ЄС?
21. Як формується зміст навчання в національних системах неперервної освіти в країнах ЄС?
22. Як використовується дистанційна освіта у системах неперервної освіти в країнах ЄС?

23. Назвіть подібне й відмінне у розвитку неперервної освіти в країнах ЄС та України.

24. У чому особливості розвитку національної системи неперервної освіти України?

25. Охарактеризуйте стратегічний розвиток національних систем неперервної освіти в країнах ЄС та України в умовах глобалізації.

## **ІНДИВІДУАЛЬНІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІ ЗАВДАННЯ (ПРОЕКТИ)**

### *Тематика рефератів*

Студентами самостійно обирається країна (низка країн), вивчається структура її системи освіти та порівнюється із вітчизняною.

МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ: поточне тестування, підсумковий письмовий тест тощо.

Шкала оцінювання:

90-100 балів — відмінно (A);

75-89 балів — добре (BC);

60-74 бали — задовільно (DE);

35-59 балів — незадовільно з можливістю повторного складання (FX);

1-34 бали — незадовільно з обов'язковим повторним курсом (F).

## **ЛІТЕРАТУРА**

### **Основна**

1. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика / Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова. — М. — Воронеж, 1996. — 256 с.
2. Вульфсон Б.Л. Образовательное пространство на рубеже веков / Б.Л. Вульфсон. — М., 2006. — 231 с.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). — К. : Райдуга, 1994. — 61 с.
4. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джуринский. — М., 2004. — 240 с.
5. Кремень В.Г. Модернізація освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства / В.Г. Кремень // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 22-24 квітня 2009 р., м. Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. — К. ; Житомир, 2009. — С. 24-36.
6. Никандров Н.Д. Образование и культура / Н.Д. Никандров // Мир образования — образование в мире. — 2003. — № 4. — С. 3-21.
7. Образование в мире на пороге XXI века : сб. научн. трудов. — М., 1991. — 99 с.
8. Педагогика народов мира: История и современность / К. Салимова, Н. Додре. — М., 2001. — 576 с.
9. Реформы образования в современном мире / Н.М. Воскресенская, Б.Л. Вульфсон, О.М. Долгая и др. — М., 1995. — 271 с.
10. Сбрусува А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX — початок XXI ст.) : моногра-

фія / А.А. Сбруєва. — Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня», «Козацький вал», 2004. — 500 с.

11. Сігасва Л.Е. Навчання дорослих у системі неперервної освіти США і Франції / Л. Е. Сігасва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2001. — Вип. 1. — С. 183-191.
12. Современное состояние систем образования в некоторых зарубежных странах / авт.-сост. Т.Н. Гаврилова и др. — Ярославль, 1999.
13. Сравнительная педагогика : история и современное состояние / под ред. В.А. Капрановой. — М., 1998.

### Додаткова

1. Алферов Ю.С. Мониторинг развития образования в мире / Ю.С. Алферов // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 88-95.
2. Андреев В.И. Введение в европейскую сравнительную педагогику / В.И. Андреев. — М., 2001.
3. Бенавидес Л. К новой парадигме планирования образования / Л. Бенавидес, В. Арредондо // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. — М., 1992. — № 1/2. — С. 123-136.
4. Боровская Н. Образовательная политика в Китае и России: сравнительный анализ / Н. Боровская // Педагогика. — № 1. — М., 1996. — С. 94-103.
5. Вайлер Г.Н. Политика, образование, развитие / Г.Н. Вайлер // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. — № 4. — М., 1985. — С. 39-52.
6. Воробьев Н.Е. Модернизация учебного процесса в средней школе Германии / Н.Е. Воробьев // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 96-106.
7. Вульфсон Б.Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века : успехи и нерешенные проблемы / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. — 1999. — № 2. — С. 84-93.
8. Вульфсон Б.Л. Управление на Западе: тенденции централизации и децентрализации / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 110-117.
9. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: новые подходы / В.Б. Гаргай // Педагогика. — 1993. — № 1. — С. 110-116.
10. Гарридо Х.Л.Г. Сравнительная педагогика в системе педагогических наук / Х.Л.Г. Гарридо // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. — М., 1990. — № 3. — С. 53-61.
11. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : монографія / Т.М. Десятов // за заг. ред. Н.Г. Нічкало. — К. : АртЕк, 2005. — 422 с.
12. Джуринский А.Н. Модернизация обучения и воспитания в США / А.Н. Джуринский. — М., 2000. — 195 с.
13. Кучеряну М.Г. Особенности подготовки учителей для разных типов учебных заведений в Великобритании / М.Г. Кучеряну // Формирование успешного человека: стратегия и тактика : материалы чтений К. Д. Ушинского. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. — С. 240-246.
14. Митина В.С. Частные школы в развитых странах Запады / В.С. Митина // Педагогика. — 1996. — № 4. — С. 87-91.
15. Молоков Д.С. Влияние «спутникового шока» на реформирование западного образования в 60-80-е годы XX века / Д.С. Молоков // Формирование успешного человека: стратегия и тактика : материалы чтений К.Д. Ушинского. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. — С. 65-70.

16. Молоков Д.С. Зарубежный опыт управления в сфере образования / Д.С. Молоков // Материалы второй заочной научно-практической конференции «Менеджмент в образовании». — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006.
17. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання в країнах Європейського союзу та України у перспективних вимірах / Н.Г. Ничкало // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 22-24 квітня 2009 р. — Житомир, 2009. — С. 122-134.
18. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих в скандинавських країнах : монографія / О.І. Огієнко // за заг. ред. Н.Г. Ничкало. — Суми : Еллада, 2008. — 444 с.
19. Ордон У. Приоритеты образовательной политики ЕС : взгляд из Польши / У. Ордон // Педагогика. — 2005. — № 3. — С. 91-95.
20. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В.Г. Кременя ; авторський колектив : М.Ф. Степко, Я.Я. Больобаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянко, Н.Н. Бабін. — К. ; Тернопіль : ТДПУ, 2004. — 146 с.

## ВСТУП

Робочу програму укладено відповідно до навчального плану напряму підготовки 6.020303 — філологія, українська мова і література.

Робочу програму складено па підставі типової навчальної програми.

Робоча програма розрахована на студентів 4 курсу денної форми навчання освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Програма побудована за вимогами кредитно-модульної (модульно-рейтингової) системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації.

## ТРУДОМІСТКІСТЬ КУРСУ

Семестр	Кількість навчальних тижнів	Кількість годин на тиждень	Розподіл годин												
			Усього	Кількість кредитів	Кількість кредитів за ECTS	Аудиторні							Усього	С/р	І/р
						Лекції	П/з	С/з	Лаб/з	К/р	К/п				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
7	18	1	54		1,5	8	32			2	12	52	14		
Разом			54		1,5	8	32			2	12	52	14		

## 1. МЕТА І ЗАВДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ, ЇЇ МІСЦЕ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

### *1.1. Мета викладання дисципліни*

Мета викладання дисципліни полягає у формуванні цілісної, відкритої, гнучкої національної системи освіти.

Вивчення порівняльної педагогіки як навчального предмету у вищих навчальних закладах спрямовується на задоволення освітніх поточних і перспективних потреб особистості, що сприятиме її всебічному розвитку, адаптації до постійно змінюваних соціально-економічних умов життєдіяльності.

### *1.2. Завдання вивчення дисципліни. Знання та вміння*

Основні завдання вивчення предмета порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни:

1. Ознайомити майбутніх педагогів із світовим та національним досвідом освіти, розвитком педагогічної науки;
2. Формувати загальнолюдські цінності, національну свідомість, національну гідність особистості;
3. Ознайомити студентів із прогресивним педагогічним досвідом різних країн світу, поглядами видатних педагогів світової та вітчизняної педагогіки;
4. Сприяти формуванню педагогічного мислення, культури, ерудиції студентів.

У результаті вивчення курсу «Порівняльна педагогіка» студент повинен знати:

- предмет і завдання порівняльної педагогіки;
- особливості системи освіти в різних країнах світу;
- методи порівняльного аналізу систем освіти;
- особливості розвитку національної освіти, школи, педагогічної думки;
- прогресивні тенденції розвитку сучасної педагогіки в світі.

Студент повинен вміти:

- працювати з першоджерелами, вести тезові записи;
- складати структурно-логічні схеми;
- робити історично-культурний та порівняльний аналіз систем освіти в різних державах світу;
- оволодіти навичками ефективної самостійної роботи з першоджерелами, науковою історико-педагогічною літературою, методикою культури усних виступів, презентацій медіапроектів та ін.;
- систематизувати і класифікувати історико-педагогічні знання, давати об'єктивну оцінку педагогічним поглядам і явищам, аналізувати, співставляти педагогічний досвід, процеси та яви-



ща педагогічної практики, виявляти та оцінювати тенденції їх розвитку.

*1.3. Міждисциплінарні зв'язки. Перелік дисциплін із зазначенням розділів (тем), засвоєння яких студентам необхідно для вивчення даної дисципліни*

Ефективне опанування студентами системою необхідних педагогічних знань і умінь неможливе без залучення до процесу навчання теоретичних знань та досвіду, набутих під час вивчення інших предметів, в першу чергу, таких навчальних дисциплін, як історія, філософія та її підрозділи (етика, естетика, соціологія), психологія, всесвітня література та культурологія.

*1.4. Форми контролю знань і критерії оцінки*

Перевірка результатів опрацювання лекційного матеріалу проводиться засобами контрольного опитування: індивідуального, фронтального (тест, диктант, письмовий колоквіум).

Перевірка самостійного опрацювання окремих питань навчальних тем здійснюється шляхом перевірки конспекту з даного питання і контрольного опитування.

Перевірка виконання практичних завдань для самостійної роботи проводиться шляхом контролю за своєчасним виконанням завдань і проведення з їх тематики контрольних робіт та через презентації медіапроектів.

Оцінювання студентів проводиться за рейтинговою шкалою. Загальна максимальна кількість балів — 100. Основна увага зосереджується на самостійній роботі студентів, тестовому контролю та презентації медіапроектів.

## 2. СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ДИСЦИПЛІНИ

### 2.1. Структура та обсяг годин за темами курсу

№ з/п	Тема	Кількість годин								Форма контролю
		Усього	Аудиторні				Самостійна робота	Індивідуальна робота		
			Лекції	Практичні	Семінари	Контрольні			Усього	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Змістовий модуль 1. Порівняльний аналіз моделей неперервної освіти в зарубіжних країнах світу та Україні										
1	Система освіти як основний фактор і результат розвитку суспільної формації	14	2	8			10	4		Поточний контроль шляхом фронтального опитування, усного опитування та презентацій тем
2	Шкільні системи освіти в країнах ЄС	14	2	8			10	4		
3	Модернізація навчання та виховання в сучасному світі	13	2	8			10	3		Перевірка робочих зошитів
4	Розвиток вищої освіти у контексті Болонського процесу	13	2	8			10	3		Контрольна робота (тест)
Разом		54	8	32			40	14		

### 2.2. Тематика і зміст лекцій

#### ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1

#### ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ СВІТУ ТА УКРАЇНИ

##### Лекція № 1

Вступ (0,5 год.)

Тема 1. Предмет та завдання порівняльної педагогіки. Філософські засади неперервної освіти

(1,5 год.)

Логіка викладу:

1. Предмет та завдання порівняльної педагогіки.

2. Філософські засади неперервної освіти.

3. Питання неперервної освіти в історії педагогічної думки.

4. Проблеми неперервної освіти у педагогічній теорії.

#### Лекція № 2-3

Вступ (0,5 год.)

Тема 2. Становлення і розвиток систем неперервної освіти в зарубіжних країнах у другій половині XX століття

(1,5 год.)

Логіка викладу:

1. Сучасні тенденції реформування національних систем неперервної освіти.

2. Характеристика структур національних моделей неперервної освіти та їх порівняльний аналіз.

3. Загальна середня освіта як структурний підрозділ неперервної освіти.

4. Професійна освіта як підсистема неперервної освіти.

5. Вища освіта у системі неперервної освіти.

6. Післядипломна освіта в зарубіжних країнах світу.

7. Управління національними системами неперервної освіти.

#### Лекція № 4

Вступ (0,5 год.)

Тема 3. Подібне і відмінне у національних системах неперервної освіти зарубіжних країн

(1,5 год.)

Логіка викладу:

1. Відмінності у розвитку неперервної освіти в країнах Європи.

2. Особливості розвитку національної системи неперервної освіти України.

#### Лекція № 5

Вступ (0,5 год.)

Тема 4. Прогнозування розвитку неперервної освіти в умовах інформаційного суспільства

(1,5 год.)

Логіка викладу:

1. Інтеграційні процеси у розвитку національних систем неперервної освіти.

2. Стратегія розвитку національних систем неперервної освіти в умовах глобалізації.

### 2.3. Тематика та зміст практичних (семінарських) занять

#### ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1 ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ СВІТУ ТА УКРАЇНИ

##### Практичне заняття №1

Тема: Подібне і відмінне у національних системах неперервної освіти Франції та України (5 год.)

Мета: на основі узагальнення відомостей про особливості національних систем неперервної освіти Франції та України виокремити характерні ознаки розвитку окремих структурних підрозділів системи освіти, чітко визначити подібне і відмінне в системі освіти пропонувананих держав.

Зміст практичного заняття

Міні-група з 4-5 осіб створює мультимедіапроект «Особливості розвитку системи освіти у Франції та Україні», взявши за основу такий запропонований план:

1. Загальні відомості про країну, яка розглядається (географічні відомості, столиця, кількість населення, національні символи, відомі люди, які прославили країну).

2. Характеристика структури системи освіти країни:

- Дошкільна освіта
- Загальна середня освіта
- Позашкільна освіта
- Професійна освіта
- Вища освіта
- Післядипломна освіта

3. Ознайомлення із вітчизняною системою освіти.

4. Подібне і відмінне у національних системах неперервної освіти Франції та України (структурно-логічна схема — записується у зошити студентами).

5. Обрані завчасно рецензенти озвучують позитивні моменти та недоліки запропонованого медіа проекту; учасники проекту відповідають на запитання, які виникли під час презентації в аудиторії.

Завершується заняття оцінюванням презентації (самими авторами проекту, рецензентами та викладачем). Бали сумуються і виводиться середнє арифметичне — оцінка роботи.

##### Практичне заняття № 2

Тема: Національні системи неперервної освіти США та України: порівняльний аналіз (5 год.)

Мета: на основі узагальнення відомостей про особливості національних систем неперервної освіти США та України виокремити характерні ознаки розвитку окремих структурних підрозділів системи

освіти, чітко показати подібне і відмінне в системі освіти пропонованих держав.

Зміст практичного заняття

Міні-група з 4-5 осіб створює мультимедіапроект «Особливості розвитку системи освіти у США та України», взявши за основу такий пропонований план:

1. Загальні відомості про країну, яка розглядається (географічні відомості, столиця, кількість населення, національні символи, відомі люди, які прославили країну).

2. Характеристика структури системи освіти країни:

- Дошкільна освіта
- Загальна середня освіта
- Позашкільна освіта
- Професійна освіта
- Вища освіта
- Післядипломна освіта

3. Ознайомлення із вітчизняною системою освіти.

4. Подібне і відмінне у національних системах неперервної освіти США та України (структурно-логічна схема — записується у зошити студентами).

5. Обрані завчасно рецензенти озвучують позитивні моменти та недоліки пропонованого медіапроекту; учасники проекту відповідають на питання, які виникли під час презентації у аудиторії.

Завершується заняття оцінюванням презентації (самими авторами проекту, рецензентами та викладачем). Бали сумуються і виводиться середнє арифметичне — оцінка роботи.

### Практичне заняття № 3

Тема: Тенденції розвитку національних систем неперервної освіти Великої Британії та України (4 год.)

Мета: на основі узагальнення відомостей про особливості національних систем неперервної освіти Великої Британії та України виокремити характерні ознаки розвитку окремих структурних підрозділів системи освіти, чітко показати подібне і відмінне в системі освіти пропонованих держав.

Зміст практичного заняття

Міні-група з 4-5 осіб створює мультимедіапроект «Особливості розвитку системи освіти у Великій Британії та Україні», взявши за основу такий пропонований план:

1. Загальні відомості про країну, яка розглядається (географічні відомості, столиця, кількість населення, національні символи, відомі люди, які прославили країну).

2. Характеристика структури системи освіти країни:

- Дошкільна освіта

- Загальна середня освіта
- Позашкільна освіта
- Професійна освіта
- Вища освіта
- Післядипломна освіта

3. Ознайомлення із вітчизняною системою освіти.

4. Подібне і відмінне у національних системах неперервної освіти Великої Британії та України (структурно-логічна схема — записується у зошити студентами).

5. Обрані завчасно рецензенти озвучують позитивні моменти та недоліки пропонованого медіа проекту; учасники проекту відповідають на запитання, які виникли під час презентації у аудиторії.

Завершується заняття оцінюванням презентації (самими авторами проекту, рецензентами та викладачем). Бали сумуються і виводиться середнє арифметичне — оцінка роботи.

#### Практичне заняття № 4

Тема: Порівняльний аналіз національних систем неперервної освіти Японії та України (4 год.)

Мета: на основі узагальнення відомостей про особливості національних систем неперервної освіти Японії та України виокремити характерні ознаки розвитку окремих структурних підрозділів системи освіти, чітко показати подібне і відмінне в системі освіти пропонованих держав.

Зміст практичного заняття

Міні-група з 4-5 осіб створює мультимедіапроект «Особливості розвитку системи освіти в Японії та Україні», взявши за основу такий пропонований план:

1. Загальні відомості про країну, яка розглядається (географічні відомості, столиця, кількість населення, національні символи, відомі люди, які прославили країну).

2. Характеристика структури системи освіти країни:

- Дошкільна освіта
- Загальна середня освіта
- Позашкільна освіта
- Професійна освіта
- Вища освіта
- Післядипломна освіта

3. Ознайомлення із вітчизняною системою освіти.

4. Подібне і відмінне у національних системах неперервної освіти Японії та України (структурно-логічна схема — записується у зошити студентами).

5. Обрані завчасно рецензенти озвучують позитивні моменти та недоліки пропонованого медіапроекту; учасники проекту відповідають на запитання, які виникли під час презентації у аудиторії.

Завершується заняття оцінюванням презентації (самими авторами проекту, рецензентами та викладачем). Бали сумуються і виводиться середнє арифметичне — оцінка роботи.

#### Практичне заняття № 5

Тема: Науковий аналіз національних систем неперервної освіти Німеччини та України (4 год.)

Мета: на основі узагальнення відомостей про особливості національних систем неперервної освіти Німеччини та України виокремити характерні ознаки розвитку окремих структурних підрозділів системи освіти, чітко показати подібне і відмінне в системі освіти пропонованих держав.

Зміст практичного заняття

Міні-група з 4-5 осіб створює мультимедіапроект «Особливості розвитку системи освіти у Німеччині та Україні», взявши за основу такий пропонуванй план:

1. Загальні відомості про країну, яка розглядається (географічні відомості, столиця, кількість населення, національні символи, відомі люди, які прославили країну).

2. Характеристика структури системи освіти країни:

- Дошкільна освіта
- Загальна середня освіта
- Позашкільна освіта
- Професійна освіта
- Вища освіта
- Післядипломна освіта

3. Ознайомлення із вітчизняною системою освіти.

4. Подібне і відмінне у національних системах неперервної освіти Німеччини та України (структурно-логічна схема — записується у зошити студентами).

5. Обрані завчасно рецензенти озвучують позитивні моменти та недоліки пропонованого медіапроектy; учасники проекту відповідають на запитання, які виникли під час презентації у аудиторії.

Завершується заняття оцінюванням презентації (самими авторами проекту, рецензентами та викладачем). Бали сумуються і виводиться середнє арифметичне — оцінка роботи.

#### Практичне заняття № 6

Тема: Структура та зміст національних систем неперервної освіти Російської Федерації та України (4 год.)

Мета: на основі узагальнення відомостей про особливості національних систем неперервної освіти Російської Федерації та України виокремити характерні ознаки розвитку окремих структурних підрозділів системи освіти, чітко показати подібне і відмінне в системі освіти пропонованих держав.

### Зміст практичного заняття

Міні-група з 4-5 осіб створює мультимедіапроект «Особливості розвитку системи освіти в Російській Федерації та Україні», взявши за основу такий пропонування план:

1. Загальні відомості про країну, яка розглядається (географічні відомості, столиця, кількість населення, національні символи, відомі люди, які прославили країну).

2. Характеристика структури системи освіти країни:

- Дошкільна освіта
- Загальна середня освіта
- Позашкільна освіта
- Професійна освіта
- Вища освіта
- Післядипломна освіта

3. Ознайомлення із вітчизняною системою освіти.

4. Подібне і відмінне у національних системах неперервної освіти Російської Федерації та України (структурно-логічна схема — записується у зошити студентами).

5. Обрані завчасно рецензенти озвучують позитивні моменти та недоліки пропонованого медіапроекту; учасники проекту відповідають на запитання, які виникли під час презентації у аудиторії.

Завершується заняття оцінюванням презентації (самими авторами проекту, рецензентами та викладачем). Бали сумуються і виводиться середнє арифметичне — оцінка роботи.

### Практичне заняття № 7

Тема: Динаміка розвитку національних систем неперервної освіти Туреччини та України (6 год.)

Мета: на основі узагальнення відомостей про особливості національних систем неперервної освіти Туреччини та України виокремити характерні ознаки розвитку окремих структурних підрозділів системи освіти, чітко показати подібне і відмінне в системі освіти пропонованих держав.

### Зміст практичного заняття

Міні-група з 4-5 осіб створює мультимедіапроект «Особливості розвитку системи освіти в Туреччині та Україні», взявши за основу такий пропонування план:

1. Загальні відомості про країну, яка розглядається (географічні відомості, столиця, кількість населення, національні символи, відомі люди, які прославили країну).

2. Характеристика структури системи освіти країни:

- Дошкільна освіта
- Загальна середня освіта
- Позашкільна освіта



- Професійна освіта
  - Вища освіта
  - Післядипломна освіта
3. Ознайомлення із вітчизняною системою освіти.

4. Подібне і відмінне у національних системах неперервної освіти Туреччини та України (структурно-логічна схема — записується у зошити студентами).

5. Обрані завчасно рецензенти озвучують позитивні моменти та недоліки пропонованого медіапроекту; учасники проекту відповідають на запитання, які виникли під час презентації у аудиторії.

Завершується заняття оцінюванням презентації (самими авторами проекту, рецензентами та викладачем). Бали сумуються і виводиться середнє арифметичне — оцінка роботи.

## *2.4. Самостійна робота студентів*

### *2.4.1. Мета та завдання самостійної роботи студентів*

Метою самостійної роботи студентів з курсу «Порівняльна педагогіка» є створення медіапроекту (презентування) системи неперервної освіти пропонованої країни (або за вибором) із системою освіти України, що сприяє ознайомленню із світовим та вітчизняним педагогічним досвідом, здобуванню знань щодо основних педагогічних ідей, форм і методів педагогічної діяльності, аналітичної діяльності, формуванню громадськості та культури.

- Самостійна робота має бути виконана у визначений термін. Студент має звітуватися перед викладачем про результати її виконання.
- Студент повинен опрацювати теоретичний матеріал й питання для самостійної роботи до практичного заняття з даної теми.
- Практичні завдання для самостійної роботи виконуються студентом у термін, встановлений викладачем.

### *2.4.2. Форми організації самостійної роботи*

Самостійна робота студентів з курсу «Порівняльна педагогіка» передбачає такі форми роботи: систематична робота над навчальними посібниками; написання рефератів, підготовка й презентування медіапроекту.

### *2.4.3. Перелік питань для самостійної роботи*

1. Дайте визначення поняття «неперервна освіта».
2. Чому неперервна освіта є чинником соціального захисту людини?
3. У чому сутність європейської концепції навчання упродовж життя?
4. Назвіть відмінності між освітою/навчанням упродовж всього життя і неперервною освітою.
5. Що є предметом неперервної освіти?

6. Який взаємозв'язок понять «неперервна освіта», «андрагогіка», «освіта дорослих»?

7. Назвіть компоненти неперервної освіти та її зв'язок з іншими науками.

8. Назвіть основні етапи розвитку неперервної освіти.

9. Назвіть перші спроби щодо визначення цілей, функцій та методів порівняльно-педагогічних досліджень. Кому вони належать?

10. Де, коли і ким був прочитаний вперше у світовій практиці педагогічної освіти курс з цієї дисципліни? Порівняльний аналіз систем освіти.

11. Що покладено в основу класифікації освітніх структур у країнах ЄС?

12. У чому сутність парадигми неперервної освіти або освіти впродовж життя?

13. Чому у середині ХХ століття, відразу після другої світової війни, постала необхідність переосмислити і змінити роль, місце, функції, цілі та завдання освіти для кожної особистості і всього суспільства?

14. Де і коли термін «неперервна освіта» з'явився вперше?

15. Охарактеризуйте проблеми неперервної освіти у педагогічній теорії.

16. У чому полягає вплив глобалізаційних процесів світової економіки на розвиток неперервної освіти?

17. Як проблеми неперервної освіти висвітлюються у документах міжнародних організацій?

18. Назвіть зарубіжні й вітчизняні концепції неперервної освіти.

19. Визначте сучасні тенденції реформування національних систем неперервної освіти.

20. Як здійснюється фінансування та управління національних систем неперервної освіти в країнах ЄС?

21. Як формується зміст навчання в національних системах неперервної освіти в країнах ЄС?

22. Як використовується дистанційна освіта у системах неперервної освіти в країнах ЄС?

23. Назвіть подібне й відмінне у розвитку неперервної освіти в країнах ЄС та України.

24. У чому особливості розвитку національної системи неперервної освіти України?

25. Охарактеризуйте стратегічний розвиток національних систем неперервної освіти в країнах ЄС та України в умовах глобалізації.

#### *2.4.4. Індивідуальні завдання для самостійної роботи студентів*

##### **Тематика рефератів:**

1. Система освіти як основний фактор і результат розвитку суспільної формації.
2. Соціально-економічні фактори розвитку освіти.
3. Проблеми освіти в контексті соціокультурної політики розвинутих країн.
4. Система освіти як культурний посередник.
5. Традиційна та альтернативні системи освіти.
6. Ідеологія, політика, культура та освіта. Цінності та цілі освіти.
7. Характеристики освітнього середовища та позиції учасників освітньої взаємодії.
8. Школа і педагогіка в країнах Західної Європи та США у XVII-XVIII ст.
9. Зарубіжна школа і педагогіка кінця XIX — початку XX ст.
10. Рух за реформи школи. Основні представники реформаторської педагогіки. Досвід організації шкіл на основі ідей реформаторської педагогіки.
11. Школа і педагогіка світу в середині XX ст.
12. Вплив національних традицій на визначення ролі та місця освіти в суспільстві та розвитку особистості.
13. Еволюція шкільних програм (США, Велика Британія, Німеччина, Франція, Японія, Російська Федерація). Типи шкільних програм. Головні шляхи зміни програм.
14. Диференціація освіти в різних країнах: групове навчання, навчання обдарованих дітей, навчання аномальних дітей.
15. Шкільні системи США, Англії, Німеччини, Франції. Японії.
16. Основні парадигми шкільного виховання в країнах світу: соціологізаторство та (біо)-психологізм.
17. Виховання як процес соціалізації особистості. Роль соціальної групи у вихованні особистості.
18. Концепції виховання: педагогічні технології виховання (Р. та Дж. Байярд) та «школа як родина» (У. Колі): порівняльний аналіз.
19. Пріоритети та проблеми шкільного виховання. Практика шкільного виховання. Роль педагога у вихованні.
20. Фундаментальні цінності виховання, порівняльний аналіз цілей виховання в різних країнах світу.
21. Специфіка роботи гімназії та загальноосвітньої школи як навчально-виховних закладів середньої освіти: порівняльний аналіз.
22. Специфіка роботи ліцею та загальноосвітньої школи як навчально-виховних закладів середньої освіти: порівняльний аналіз.
23. Специфіка роботи спеціалізованої та загальноосвітньої школи як навчально-виховних закладів середньої освіти: порівняльний аналіз.

24. Специфіка роботи колегіуму та загальноосвітньої школи як навчально-виховних закладів середньої освіти: порівняльний аналіз.
25. Виховання і політика. Інтернаціональне виховання.
26. Полікультурне виховання. Навчання та громадянське виховання.
27. Школа і родина. Особливості взаємодії інституцій освіти в різних країнах світу.
28. Управління освітою: стратегічні аспекти. Еволюція систем управління освітою: централізація і децентралізація. Прогнозування розвитку освіти. Планування як функція управління освітою.
29. Реформи систем освіти. Становлення систем неперервної освіти.
30. Проблеми оновлення навчально-виховного процесу. Нові моделі навчання: експериментальні школи. Відкриті школи. Альтернативні школи.
31. Основні тенденції розвитку систем освіти в світовій педагогічній практиці: особистісно-зорієнтоване навчання, навчання у співробітництві, метод проектів.
32. Місце комп'ютерних телекомунікацій в системі загальної середньої освіти.
33. Місце комп'ютерних телекомунікацій в системі вищої школи.
34. Особливості вищої освіти в різних країнах світу.
35. Навчальні програми підготовки учнів до університетів та коледжів.
36. Типи навчальних закладів системи вищої освіти: університети дослідницькі та багатопрофільні. «Великі школи».
37. Реформування змісту вищої освіти в країнах світу.
38. Післядипломна освіта: програми перепідготовки спеціалістів. Навчальні центри підвищення кваліфікації дипломованих спеціалістів.

### **Методичні вказівки до виконання самостійної роботи (написання реферату)**

Важливим аспектом вивчення курсу «Порівняльна педагогіка» є написання рефератів. Реферат має виявити глибоке знання літератури з даної теми й чітко розкрити авторську позицію щодо неї, показати вміння осмислювати аналізовані явища, використовуючи теоретичні положення, робити правильні практичні висновки.

При обговоренні реферату на занятті студент має аргументовано відстоювати висунуті в ньому положення. Головне — висловлювати власні думки з питань реферату.

Реферат повинен мати певну структуру: короткий вступ, у якому дається обґрунтування важливості теми та її значення для сьогодення. Питання висвітлюються у відповідності з планом. Наводячи цитати, думки автора, статистику тощо, слід обов'язково робити посилання на літературу у тексті, де перша цифра — номер джерела у списку

літератури, друга — сторінка, наприклад, [1, 25]. А в кінці реферату зазначаються у тій послідовності, у якій зустрічаються в тексті, у такому порядку: автор, назва твору, том, місто, видавництво, рік видання, сторінка (див. як зразок рекомендовану літературу до курсу). При записі слід дотримуватися єдиних бібліографічних вимог.

Висвітлення питань завершується висновком, в якому підкреслюється власна думка щодо проблеми, яка розкривається.

Критерії оцінки реферату, який виголошено на занятті:

1. Чи вдалося авторові розкрити суть даної проблеми;
2. Чи зумів автор показати зв'язок даної проблеми з життям, шкільною практикою, її актуальність;
3. Чи проявив автор самостійність, творчий підхід у викладі реферату, висловив своє ставлення до змісту;
4. Логічність, послідовність викладу;
5. Вільне володіння матеріалом;
6. Культура мовлення;
7. Рівень володіння педагогічною технікою (дикція, голос, темп мовлення, міміка, жести, вміння працювати з аудиторією).

Обсяг реферату — 10-12 стандартних листів, 14 шрифт, полуторний інтервал.

### **3. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ З ДИСЦИПЛІНИ**

#### *3.1. Список рекомендованої літератури*

##### *3.1.1. Основна література*

1. Вульфсон Б.Л. Образовательное пространство на рубеже веков : учебное пособие / Б.Л. Вульфсон. — М., 2006. — 231 с.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). — К. : Райдуга, 1994. — 61 с.
3. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джуринский. — М., 2004. — 240 с.
4. Кремень В.Г. Модернізація освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства / В.Г. Кремень // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 22-24 квітня 2009 р., м. Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. — К. ; Житомир, 2009. — С. 24-36.
5. Никандров Н.Д. Образование и культура / Мир образования — образование в мире. — 2003. — № 4. — С. 3-21.
6. Образование в мире на пороге XXI века : сб. научн. трудов. — М., 1991. — 99 с.
7. Педагогика народов мира: История и современность / К. Салимова, Н. Додре и др. — М., 2001. — 576 с.
8. Реформы образования в современном мире / Н.М. Воскресенская, Б.Л. Вульфсон, О.М. долгая и др. — М., 1995. — 271 с.
9. Сбрусува А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX — початок XXI ст.) : монографія

- / А.А. Сбруева. — Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня»; «Козацький вал», 2004. — 500 с.
10. Сігасва Л.Е. Навчання дорослих у системі неперервної освіти США і Франції / Л. Сігасва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2001. — Вип. 1. — С. 183-191.
  11. Современное состояние систем образования в некоторых зарубежных странах / авт.-сост. Т.Н. Гаврилова и др. — Ярославль, 1999.
  12. Сравнительная педагогика : история и современное состояние / под ред. В.А. Капрановой. — М., 1998. — 99 с.

### *3.1.2. Додаткова література*

1. Алферов Ю.С. Мониторинг развития образования в мире / Ю.С. Алферов // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 88-95.
2. Андреев В.И. Введение в европейскую сравнительную педагогику / В.И. Андреев. — М., 2001.
3. Бенавидес Л. К новой парадигме планирования / Л. Бенавидес, В. Арредондо // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. — М., 1992. — № 1/2. — С. 123-136.
4. Боровская Н. Образовательная политика в Китае и России: сравнительный анализ / Н. Боровская // Педагогика. — № 1. — М., 1996. — С. 94-103.
5. Вульфсон Б.Л. Управление на Западе: тенденции централизации и децентрализации / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 110-117.
6. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: новые подходы / В.Б. Гаргай // Педагогика. — 1993. — № 1. — С. 110-116.
7. Гарридо Х.Л.Г. Сравнительная педагогика в системе педагогических наук / Х.Л.Г. Гарридо // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. — М., 1990. — № 3. — С. 53-61.
8. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : монографія / Т.М.Десятов // за заг. ред. Н.Г. Ничкало. — К. : АртЕк, 2005. — 422 с.
9. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире / А.Н. Джуринский. — М., 2002. — 72 с.
10. Кучеряну М.Г. Особенности подготовки учителей для разных типов учебных заведений в Великобритании / М.Г. Кучеряну // Формирование успешного человека: стратегия и тактика : материалы чтений К.Д. Ушинского. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. — С. 240-246.
11. Молоков Д.С. Влияние «спутникового шока» на реформирование западного образования в 60-80-е годы XX века / Д.С. Молоков // Формирование успешного человека: стратегия и тактика : материалы чтений К.Д. Ушинского. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. — С. 65-70.
12. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання в країнах Європейського союзу та України у перспективних вимірах / Н.Г. Ничкало // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 22-24 квітня 2009 р., м. Житомир, 2009. — С. 122-134.
13. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих в скандинавських країнах : монографія / О.І. Огієнко // за заг. ред. Н.Г. Ничкало. — Суми : Еллада, 2008. — 444 с.
14. Ордон У. Приоритеты образовательной политики ЕС : взгляд из Польши / У. Ордон // Педагогика. — 2005. — № 3. — С. 91-95.

15. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / за ред. В.Г. Кременя ; авторський колектив : М.Ф. Степко, Я.Я. Більобаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянюк, Н.Н. Бабін. — К. ; Тернопіль : ТДПУ, 2004. — 146 с.
16. Прогностические модели систем образования в зарубежных странах. — М., 1994. — 104 с.

### *3.1.3. Перелік наукових та інших посібників, методичних вказівок і методичних матеріалів до технічних засобів навчання*

1. Абашкіна Н.З. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : посібник / Н.З. Абашкіна, О.І. Авксентьева, Р.І. Антонюк. — Черкаси : «Вибір», 2000. — 322 с.
2. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної професійної освіти в країнах Центральної Європи у другій половині ХХ століття / Т.М. Десятов // Педагогіка і психологія професійної освіти. — Вип. № 4. — Київ, 2001.
3. Десятов Т.М. Перспективи розвитку неперервної професійної освіти в Україні / Т.М. Десятов // Вісник Черкаського університету. Серія : пед. науки. — Вип. № 23. — Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2001. — С. 45-49
4. Десятов Т.М. Тенденции развития непрерывного профессионального образования в странах Центральной Европы во второй половине XX столетия // Международная конференция «Проблемы непрерывного образования в начале XXI века», (21-25 октября). — Москва : МЦОС, 2002.
5. Десятов Т.М. Система професійно-технічної освіти Туреччини / Т.М. Десятов // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна. — Черкаси : Вибір, 2002. — 322 с.
6. Десятов Т.М. Непрерывное профессиональное образование в переходный период развития в странах Центральной Европы / Т.М. Десятов // Международная конференция : Сборник научных докладов и тезисов. Проблемы непрерывного технического и профессионального образования в начале XXI века. — М. : ИТОП РАО, МЦОС, 2003. — 203 с.
7. Десятов Т.М. Неперервна освіта як проблема порівняльної педагогіки / Т.М. Десятов // Професійно-технічна освіта. — 2005. — № 3. — С. 16-24.
8. Десятов Т.М. Система кваліфікацій в країнах Європейського Союзу / Т.М. Десятов, Л.І. Прокопенко, О.А. Біда // Вісник Черкаського університету. Серія : пед. науки. — Вип. № 196. — Частина I. — Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. — С. 183-186.
9. Десятов Т.М. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Т.М. Десятов // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття : зб. наук. праць. — Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. — С. 184-189.
10. Десятов Т.М. Неперервна освіта як проблема порівняльної педагогіки / Т.М. Десятов // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін. // Інститут пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. — К. : ТОВ ВД «ЕКМО», 2011. — Випуск 3, ч. 2. — С. 96-105.

Наукове видання

**Наталія Миколаївна Авшенюк,  
Тимофій Михайлович Десятов,  
Людмила Миколаївна Дяченко,  
Надія Олегівна Постригач,  
Людмила Прокопівна Пуховська,  
Оксана Вікторівна Сулима**

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ:  
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА**

Монографія

Технічний редактор *О. М. Корнілов*  
Комп'ютерна верстка *В. М. Яценко*  
Редактор *О. В. Цимбаліст*  
Оформлення обкладинки *К. А. Бобровницька*

**Видано державним коштом. Продаж заборонено.**

Підп. до друку 2.12.2014. Формат 60х90/16.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 17,5.  
Замовлення № 2640. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05  
E-mail: design@imex.kr.ua